



Digital Commons@

Loyola Marymount University
LMU Loyola Law School

Education Faculty Works

School of Education

6-2009

Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas

Francisco Ramos

Loyola Marymount University, framos@lmu.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.lmu.edu/education_fac



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), and the [Educational Methods Commons](#)

Recommended Citation

Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en el aprendizaje de segundos idiomas. *Porta Linguarum* 12, 169-182.

This Article is brought to you for free and open access by the School of Education at Digital Commons @ Loyola Marymount University and Loyola Law School. It has been accepted for inclusion in Education Faculty Works by an authorized administrator of Digital Commons@Loyola Marymount University and Loyola Law School. For more information, please contact digitalcommons@lmu.edu.

Una propuesta de *AICLE* para el trabajo con textos en segundos idiomas

FRANCISCO RAMOS

*Department of Language and Culture in Education
School of Education, Loyola Marymount University
Los Angeles, USA*

Recibido: 20 abril 2008 /Aceptado: 2 septiembre 2008

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: La presencia en las aulas de alumnos inmigrantes que no hablan la lengua del país de acogida está planteando nuevos retos a los profesores que deben enseñarles tanto el como a través del nuevo idioma, por lo que la preparación pedagógica de éstos debería incluir cursos sobre teorías, métodos y estrategias de aprendizaje de segundas lenguas. El presente artículo resume los métodos tradicionalmente usados en la enseñanza de lenguas, describe los avances más significativos llevados a cabo en el área, y presenta un modelo que ayuda a los profesores que trabajan con alumnos con conocimientos limitados del idioma a preparar lecciones bien organizadas con las que poder mejorar su efectividad en clase.

Palabras clave: Estrategias, inmigrantes, idiomas, segundos idiomas, didáctica.

A CLIL proposal to work with texts in second languages

ABSTRACT: The presence in the classrooms of immigrant students who do not speak the language of the host country is posing new challenges for those teachers who have to teach them in and through the new language. Therefore, the pedagogical preparation of the latter should include courses on second language acquisition theories, methods, and strategies. The present article summarizes the second language teaching methods traditionally used in second language teaching, describes the most significant advances carried out in the area, and presents a model to help teachers of students with limited knowledge of the language prepare well-organized lessons with which to improve their effectiveness in the classroom.

Key words: Strategies, immigrants, languages, second language, Methodology.

1. INTRODUCCIÓN

El transnacionalismo (Glick Schiller, Basch, y Blanc-Czanton, 1992) es un fenómeno que afecta cada vez con mayor frecuencia a los habitantes de la aldea global. La combinación de factores como el acceso a Internet, la televisión y las conversaciones con parientes o amigos que ya están residiendo en otros países, unida a las grandes diferencias económicas existentes entre las naciones del primer y del tercer mundo hace que cada día miles de personas dejen sus países de origen para buscar un futuro mejor lejos de sus fronteras. Este

éxodo, que afecta tanto a inmigrantes voluntarios como involuntarios (Gibson y Ogbu, 1991), lleva consigo el encuentro con una nueva realidad en la que existen, por lo general, lenguas, culturas y estructuras sociales diferentes. Una realidad con la que es necesario familiarizarse e interactuar más tarde o más temprano, y más o menos intrínsecamente, para poder llegar a formar parte de ella.

En este proceso tienen ventaja aquellos hijos de inmigrantes que se encuentran en edad escolar, ya que durante sus años de escolarización obligatoria reciben en el colegio los conocimientos que necesitan para progresar mientras se benefician, al mismo tiempo, de la oportunidad de establecer relaciones personales con sus compañeros, lo que contribuye a facilitar su aclimatación y mejorar su conocimiento del país de acogida. Esto no quiere decir, sin embargo, que el camino a recorrer sea sencillo, ya que son numerosos los retos que deben superar. Por ejemplo, los derivados del capital y la congruencia culturales, las tensiones familiares como consecuencia del cambio de país y de la nueva situación, la aclimatación a una nueva ciudad, escuela y clase, o el encontrar nuevos amigos y compañeros, entre otros (Ovando, Collier y Combs, 2003).

Por lo que se refiere a los aspectos meramente lingüísticos, no cabe duda de que una de las prioridades fundamentales del alumnado inmigrante es el aprendizaje del idioma mayoritario. Es éste un largo proceso en el que influyen factores individuales, como la propia personalidad de los estudiantes, su actitud hacia el idioma, así como su aptitud y motivación, o la calidad de la escolarización previamente recibida (Lightbown y Spada, 1993), otros relacionados con la estructura de la nueva lengua, como es el uso de un alfabeto distinto o la presencia de la tonalidad, y otros que tienen que ver con los profesores que deben instruirles, muchos de los cuales puede que no tengan la preparación adecuada para atender sus necesidades académicas, lingüísticas y culturales (Kolker, 2008).

Si hay un país que muestra bien a las claras el impacto del transnacionalismo en la educación ése es Estado Unidos. En la actualidad, de los casi 50 millones de alumnos matriculados entre los grados Kindergarten y 12 en las escuelas públicas americanas (National Clearinghouse for English Language Acquisition, 2007), aproximadamente un 10% están clasificados oficialmente como aprendientes de inglés (English Language Learners o *ELLs*), por lo que no pueden ser colocados en clases enseñadas solamente en este idioma. California es el estado en el que se concentran la mayoría de ellos, aproximadamente 1'6 millones, lo que supone un 25% del alumnado estatal (California Department of Education, 2008a). Su reparto por los distintos distritos escolares es muy desigual, ya que varía por ejemplo, del 0'008% de Manhattan Beach (California Department of Education, 2008b) al 37'60% del Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (California Department of Education, 2008c) o al 62'41% de Coachella Valley (California Department of Education, 2008d). A la vista de estos números no es de extrañar que un reciente estudio (Merino, 2007) cifrara en más del 75% el número de aulas californianas en las que pueden encontrarse alumnos clasificados como *ELLs*.

Sin llegar a estas cifras, España es uno de los países que más ha visto aumentar la población inmigrante en su territorio en los últimos años, por lo que sus colegios se han visto claramente impactados por los retos planteados por esta nueva realidad. Así, las previsiones para el año escolar 2007-2008 apuntaban a que aproximadamente un 8'4% del total del

alumnado nacional estaría compuesto por estudiantes inmigrantes (Comunidad Escolar, 2008), más de la mitad de los cuales no serían hablantes de español (Benito, 2007). A la vista de estos números, tanto en Estados Unidos como en España (y, en general, en cualquier otro país que esté viéndose afectado por el fenómeno migratorio), empieza a ser esencial el mejorar la preparación de los profesores que van a estar en contacto con esta población escolar, enseñándole el y a través del idioma mayoritario. Aunque la población escolar sea diferente, esta necesidad también afecta a los profesores que enseñan en programas bilingües (una vez más, tanto en Estados Unidos, como en España, como en cualquier otro país), en los que se imparte instrucción en y a través de dos idiomas (Ramos, 2007). Dado que uno de ellos es prácticamente desconocido para los alumnos, la situación de éstos se asemejará, por tanto, a la de los alumnos inmigrantes colocados en aulas en las que no entienden el idioma de instrucción, pero que deben aprenderlo para poder competir académicamente en igualdad de condiciones con aquellos compañeros para los que es su idioma nativo. Por ello, la preparación de los profesores que van a trabajar en ambos contextos debería incluir, además de conocimientos sobre teorías y métodos de aprendizaje de idiomas, una mejora de las técnicas dirigidas a desarrollar las destrezas básicas de los alumnos en su segundo idioma, así como mayores y mejores recursos para hacer más comprensibles tanto sus explicaciones como los contenidos de los textos a utilizar (Kolker, 2008). El presente artículo trata de contribuir a este esfuerzo mediante la presentación de un modelo teórico-práctico que muestra a los profesores que deben enseñar otros y en otros idiomas cómo integrar satisfactoriamente en sus lecciones y/o explicaciones el contenido, el lenguaje y las estrategias que necesitan sus alumnos para mejorar tanto su conocimiento del idioma como el de los contenidos académicos pertinentes. El artículo hace un breve recorrido por los métodos usados tradicionalmente en la enseñanza de idiomas extranjeros o segundos idiomas, describe los avances más significativos llevados a cabo en este área en las dos últimas décadas en Estados Unidos y presenta el modelo mencionado, acompañándolo de un ejemplo práctico ilustrativo.

2. MÉTODOS Y ENFOQUES TRADICIONALES

Uno de los primeros métodos usados en el aprendizaje de lenguas extranjeras, si no el primero, fue el conocido como método clásico (*grammar translation*), que se centraba en la enseñanza de las reglas gramaticales del idioma estudiado para asegurar así la correcta traducción de textos literarios (Brown, 2007). Desafortunadamente, su énfasis en la exactitud de la lectura y la escritura dejaba completamente de lado la comunicación oral, una carencia que trató de ser subsanada por Berlitz con el Método Directo, que fomentaba el uso oral del nuevo idioma por parte de los alumnos desde un principio, para que activaran así sus procesos de pensamiento en él (Richards y Rodgers, 2001). Sin embargo, la falta de atención de este método a la enseñanza explícita de la gramática creó un cierto rechazo que fue aprovechado por los creadores del método audiolingüe, basado en la memorización de diálogos y la práctica repetitiva de estructuras sintácticas como requisitos necesarios para aumentar la fluidez y el dominio del nuevo idioma (Richards y Rodgers, 2001). Contrariamente al Método Directo, el sustrato conductista del audiolingüismo restringía significativamente la creativi-

dad de los aprendientes, lo que llevó a éstos, curiosamente antes incluso que a sus críticos del mundo académico, a quejarse de su monotonía y de la falta de utilidad de los diálogos aprendidos en clase una vez se hallaban fuera de ella y tenían que usar el idioma en situaciones reales, en las que las conversaciones no seguían guiones preestablecidos (Brown, 2007). Por ello, aunque el *Total Physical Response (TPR)*, creado en Estados Unidos por Asher a mediados de 1970, también tenía raíces conductistas, obviaba intencionadamente la instrucción directa de la gramática y la repetición mecánica de estructuras lingüísticas para basarse, por el contrario, en el desarrollo de la comprensión oral de los alumnos a través del seguimiento de instrucciones dadas y modeladas por el profesor. Dirigido fundamentalmente a principiantes en el idioma, el refuerzo visual provisto tanto por el profesor como por sus propios compañeros ayudaba a los alumnos a asociar lenguaje y acciones, lo que facilitaba notablemente su aprendizaje (Larsen-Freeman, 2000).

Mientras tanto, en Inglaterra, las ideas anticonductistas de Chomsky habían dado origen al método comunicativo, el cual, como su propio nombre indica, promovía la interacción entre los alumnos a través de la utilización del nuevo idioma en situaciones lo más auténticamente posibles, como por ejemplo su participación en debates o en la resolución de tareas basadas o relacionadas con sus propias experiencias e intereses personales (Brown, 2007). La primacía de la comunicación y el desarrollo de la fluidez oral eran también dos de los componentes primordiales del Enfoque Natural (*Natural Approach*), creado casi al mismo tiempo por Krashen y Terrell (2000) en Estados Unidos. Para Krashen y Terrell, el aprendizaje sólo se producía cuando los aprendientes entendían los mensajes; es decir, cuando éstos contenían lo que ellos denominaban *comprehensible input*. Para aumentar esta comprensibilidad, los autores recomendaban a los profesores que rebajaran la carga léxica de sus lecciones y explicaciones (sin simplificar los contenidos) mediante, por ejemplo, el uso de recursos visuales, la utilización de perífrasis, la repetición constante de los contenidos e ideas más importantes y la eliminación de giros y frases coloquiales del léxico utilizado.

3. CONTENIDO E IDIOMA

A pesar de sus lógicas diferencias filosóficas, el objetivo común de todos los métodos era la enseñanza de idiomas. Sin embargo, las críticas también comunes a todos eran que ni ayudaban suficientemente a los alumnos a desarrollar la lecto-escritura ni les enseñaban los conocimientos académicos que necesitaban para entender las explicaciones de las clases de áreas no lingüísticas, lógicamente enseñadas en el idioma mayoritario (Ramos, 2003). Esta disociación dio lugar a la aparición en Estados Unidos de varios enfoques cuyo eje central fue la integración efectiva de la enseñanza del idioma y de los contenidos académicos. El primero de ellos fue el inglés basado en el contenido (*content-based ESL*) (Brinton, Snow y Wesche, 1989), que giraba alrededor de los bloques temáticos presentes en las distintas materias no lingüísticas. La aplicación práctica de este enfoque requería una estrecha colaboración entre los profesores de idioma y los de áreas no lingüísticas ya que eran los segundos los que debían identificar los bloques temáticos presentes en sus textos y comunicárselo a los primeros, los cuales, a su vez, debían crear y desarrollar en sus clases lecciones que incluyeran el vocabulario y las estructuras más importantes que los alumnos iban a ver aparecer después en sus libros de texto (Echevarria y Graves, 2003).

La integración de contenido y lenguaje fue también una de las bases del Enfoque para el Aprendizaje del Lenguaje Académico Cognitivo (*CALLA*), desarrollado por Chamot y O'Malley (1994), para quienes los profesores debían enseñar en sus clases no sólo *lo que* los alumnos tenían que aprender sino también el *cómo* podían y debían llevarlo a cabo. Es decir, que a la enseñanza del lenguaje y los contenidos debía añadirse la de aquellas estrategias que los alumnos necesitaran para poder completar sus tareas satisfactoriamente. Chamot y O'Malley pensaban que la enseñanza específica de los tres componentes básicos de su enfoque (contenido, lenguaje y estrategias) por parte de los profesores repercutiría en un mayor y mejor dominio de las destrezas básicas del nuevo idioma por parte de los alumnos, así como en una mayor comprensión de los temas estudiados. En la práctica ésto se traduciría, por ejemplo, en una mejora de su capacidad a la hora de hacer resúmenes o redacciones, tomar notas, comparar y contrastar opiniones o realizar proyectos siguiendo las pautas del método científico.

Los principios del *CALLA*, cimentado en la psicología cognitiva, constituyeron, asimismo, la base del Protocolo de Observación del Inglés Protegido (*SIOP*) (Echevarria, Vogt y Short, 2007), una lista de 30 ítems agrupados en tres secciones, Preparación, Instrucción y Repaso/Evaluación, que resumían los factores más importantes que los profesores debían tener en cuenta antes, durante y después, respectivamente, del desarrollo de sus lecciones. Así, los ítems incluidos en la Preparación les recordaban que debían identificar los objetivos de contenido e idioma y seleccionar los materiales y actividades más adecuados para la lección; los incluidos en Instrucción les recomendaban enlazar sus explicaciones con los conocimientos previos de los alumnos, proveer *input* comprensible y utilizar estrategias que fomentaran la interacción; por último, los de Repaso/Evaluación les recomendaban repasar y evaluar con frecuencia tanto el vocabulario como los conceptos más importantes aparecidos en el transcurso de sus explicaciones.

Siguiendo esta misma línea pedagógica, los dos términos más utilizados en la enseñanza de idiomas en Estados Unidos en la actualidad son Desarrollo del Inglés (*English Language Development*, o *ELD*) e Instrucción Académica Especialmente Diseñada en Inglés (*Specially Designed Academic Instruction in English*, o *SDAIE*), dos procesos complementarios y dependientes, cuyos objetivos respectivos son la enseñanza del lenguaje a través de los contenidos y la enseñanza de los contenidos mediante el uso de un lenguaje comprensible para los alumnos (Freeman y Freeman, 1995). Por tanto, el *ELD* se usa con alumnos que tienen conocimientos muy limitados del idioma mientras que el *SDAIE* está dirigido a aquellos otros que ya han alcanzado un cierto dominio de él. Como ya sucedía con el inglés basado en el contenido, la efectividad de *ELD* y *SDAIE* aumenta cuanto mayores son la colaboración entre los profesores y los recursos metodológicos que poseen; entre éstos deberían encontrarse conocimientos sobre el enfoque natural y el método comunicativo, el trabajo en grupos (Vocke, 2007) y el andamiaje (Bruner, 1983). El uso del enfoque natural y el método comunicativo con grupos cooperativos¹ fomenta la interacción entre los alumnos durante la resolución de

1. A pesar de sus muchas ventajas, el trabajo en grupos no suele implantarse con la frecuencia deseable debido a los generalmente considerados como sus dos grandes inconvenientes: el ruido generado y el uso del idioma nativo por parte de los alumnos. Por lo que se refiere al primero, debería distinguirse entre el ruido *per se* y el *colaborativo* (García, 1991), surgido como consecuencia del trabajo conjunto de los alumnos en la realización de una determinada tarea. Algo parecido sucede con el idioma nativo. Si éste es usado por los alumnos con finalidad académica está en realidad contribuyendo a desarrollar los procesos de pensamiento complejo (*higher order thinking skills*) en las dos lenguas debido a la transferencia de destrezas existente entre los idiomas (Vocke, 2007).

problemas y/o la realización de proyectos de investigación (Brown, 2007). Por su parte, si el profesor usa el andamiaje² adecuado, los alumnos podrán continuar trabajando independientemente una vez se les haya retirado éste sin que se resienta su progreso.

4. UN NUEVO MODELO

4.1. Descripción

Tanto el *CALLA* como el *SIOP* o el *ELD* y el *SDAIE* han supuesto avances significativos en la enseñanza de idiomas al promover la integración de lenguaje y contenidos y hacer de la interacción texto-alumno y alumno-alumno piedras angulares de su desarrollo. Sin embargo, su aplicación práctica en la clase es más sencilla para aquellos profesores que cuentan con una cierta experiencia docente, ya que están más al tanto, al menos teóricamente, de la necesidad de integrar lenguaje, contenidos y experiencias personales en sus lecciones para facilitar el aprendizaje de los alumnos con conocimientos limitados del idioma. Por el contrario, para aquellos profesores con menor experiencia, los enfoques puede que carezcan del detalle necesario, del *how to*, que les muestre con claridad los pasos a seguir para su implantación en las aulas. Por ello, el modelo presentado a continuación está dirigido a cualquier profesor, nuevo o veterano, que quiera crear lecciones bien secuenciadas para sus alumnos, cualquiera que sea el nivel académico o lingüístico de éstos. Basado, al igual que el *CALLA*, en la psicología cognitiva, desarrollado teniendo en cuenta las secciones del *SIOP*, incorporando el trabajo en grupos cooperativos y proveyendo el andamiaje necesario mediante el uso de estrategias de *ELD* y *SDAIE*, el modelo muestra cómo integrar de forma práctica en las lecciones los contenidos, el lenguaje y las estrategias que faciliten el aprendizaje de los alumnos y les ayuden a desarrollar sus procesos de pensamiento tanto en el nuevo como en su propio idioma.

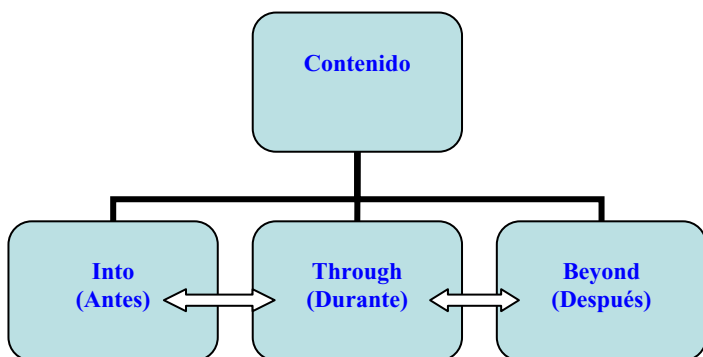
El primer paso es la identificación por parte del profesor del contenido de la lección, algo que suele ser aparente en textos de Matemáticas, Ciencias, o Conocimiento del Medio, al haber una clara relación entre los títulos de los capítulos o lecciones y sus contenidos. Por ejemplo, aún sin haber leído previamente “El sistema circulatorio”, nos damos cuenta inmediatamente de que el capítulo contendrá información sobre ese tema en particular y no sobre ningún otro, algo que también sucederá con, por ejemplo, “Ondas electromagnéticas”. Sin embargo, esta identificación no queda tan clara en materias como Literatura, ya que puede que aunque el profesor quiera enseñar valores morales a sus alumnos con “La liebre y la tortuga”, está claro que primero deberá asegurarse de que éstos entienden bien las palabras e ideas que aparecen en el texto antes de intentar que hagan inferencias sobre su significado y utilicen un vocabulario abstracto que hable sobre el no fiarse, no despreciar al contrario, etc.

2. En el área de adquisición de segundos idiomas el andamiaje (*scaffolding*) se refiere a las estructuras de apoyo que el profesor da a sus alumnos para que éstos puedan desarrollar sus destrezas y completar sus tareas después de forma independiente. El término procede de los andamios usados para construir y fijar estructuras, que se retiran progresivamente a medida que éstas adquieren solidez.

4.2 Tres direcciones

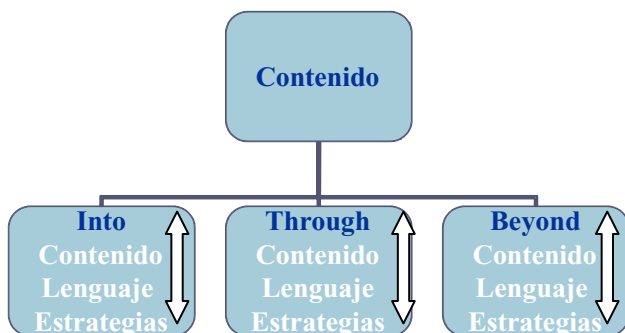
Una vez identificado el contenido, el profesor debe trabajar en tres sentidos: horizontal, vertical y diagonal. La horizontalidad (Figura 1) da sentido de dirección a la lección, además de determinar el contenido de cada una de las tres secciones en que se divide ésta. La primera, *Into*, se refiere a la exposición de los conocimientos previos de los alumnos sobre el texto. La segunda, *Through*, busca la forma de hacer éste más comprensible. La tercera, *Beyond*, consiste en la aplicación de lo aprendido a una nueva situación sobre la que los alumnos tengan que reflexionar o debatir, aportando sus opiniones o visión personal, para que hagan así un uso lo más auténtico posible del idioma.

Figura 1. Sentido horizontal.



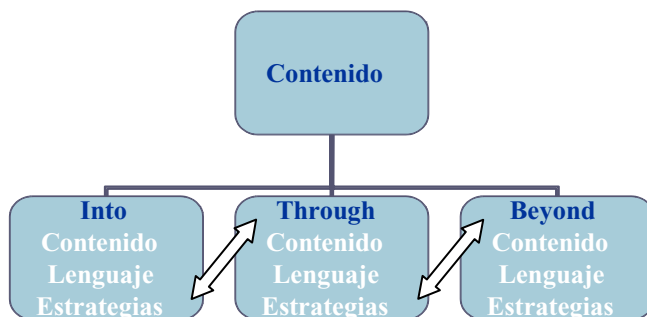
Por su parte, la verticalidad (Figura 2) está destinada a dar consistencia a cada una de las tres secciones. Por ello, el profesor deberá incluir en cada una los contenidos, el lenguaje (estructuras lingüísticas y vocabulario) y las estrategias que quiere enseñar a sus alumnos.

Figura 2. Sentido vertical.



Por último, la diagonalidad da continuidad a lo aprendido (Figura 3). Así, tras concluir cada sección, el profesor debe explicar a los alumnos tanto el objetivo alcanzado como el que quiere lograr en la siguiente, resaltando, al mismo tiempo, la importancia de las tareas realizadas para darles un mayor significado.

Figura 3. *Sentido diagonal.*



4.3. Un ejemplo práctico

Al objeto de hacer más comprensible el modelo se describe a continuación, a grandes rasgos, su aplicación práctica a la enseñanza de una lección³ de Ciencias Sociales, *Ancient Egypt*, enseñada en cuarto de primaria en Estados Unidos. Como se mencionó anteriormente, el primer paso consiste en la identificación, por parte del profesor, del contenido del texto (*Through*). Dado que el capítulo trata sobre varios aspectos fundamentales de la sociedad egipcia bajo el mandato de los faraones (situación geográfica, economía, religión y estructura social) éstos serán, por tanto, los conceptos que deberá explicar a lo largo de la lección. A partir de aquí, y por lo que se refiere al sentido horizontal (Figura 1), en el *Into* tratará de hallar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. En caso de que piense que dichos conocimientos pudieran ser demasiado limitados o incluso inexistentes, puede preguntarles, como alternativa, por los conocimientos que poseen sobre los mismos aspectos, pero referidos a su realidad inmediata, en este caso Estados Unidos (o sus propios países de origen). A continuación, durante el *Through*, explicará los contenidos y vocabulario más importantes que aparecen en el texto y que estén relacionados con los cuatro aspectos identificados anteriormente y, por último, en el *Beyond*, pedirá a los alumnos que hablen sobre las ventajas y desventajas de vivir en los dos países mencionados. Esta explicación aparece en la Tabla 1.

3. Gracias a mis alumnos Noé, Karina y Alvin por autorizar la inclusión de su trabajo en este artículo.

Tabla 1. *Sentido horizontal.*

Into	Through	Beyond
Students' prior knowledge about the geography, economy, religion, and society of the USA.	Geography, economy, religion, and society in Ancient Egypt.	Compare/contrast the geography, economy, religion, and society of the USA and Ancient Egypt.

Una vez determinada la horizontalidad el profesor trabajará en sentido vertical (Figura 2) para identificar el contenido, el lenguaje y las estrategias presentes en cada una de las secciones que conforman la lección, tal y como muestra la Tabla 2. Dado que no podrá predecir el lenguaje usado por los alumnos en el *Into*, al tener éste que ser provisto por ellos mismos, su misión en esta sección es la de actuar más como oyente y facilitador que como organizador y director. Su meta primordial es, por tanto, tratar de averiguar cuál es el nivel de conocimientos de los alumnos (*background knowledge*) sobre los cuatro aspectos fundamentales de la lección para poder adaptar sus explicaciones durante el *Through*. En esta sección debe tener siempre presentes tanto la vertiente académica como la lingüística del vocabulario que quiera enseñar (Tabla 2). Mientras el vocabulario académico estará relacionado directamente con los cuatro aspectos estudiados, el lingüístico ayudará a los alumnos a poder articular conexiones entre los conceptos aprendidos.

Tabla 2. *Sentido vertical.*

	Into	Through	Beyond
Content	Students' prior knowledge about the geography, economy, religion, and society of the USA.	Geography, economy, religion, and society in Ancient Egypt	Compare/contrast the geography, economy, religion, and society of the USA and Ancient Egypt.
Language	-Geography: -Economy: -Religion: -Society:	Academic vocabulary: -Geography: Nile, flood, delta, desert, Tebas, Alexandria,... -Economy: Crops, seeds... -Religion: Afterlife, gods,... -Society: Pharaohs, status,... Linguistic vocabulary: There was..., based on..., in the same manner,...	- First,..., second,..., third,...; besides... - Both..., also..., too... - On the other hand,...; unlike,...
Strategy	Chart/Diagram Figura 4	Chart/Diagram Figura 5	Chart/Diagram Figura 6

Por último, las estrategias utilizadas deben ir encaminadas a proveer a los alumnos del andamiaje (Gibbons, 2002) que les permita trabajar después de forma independiente.

Por ello es necesario que les acostumbre a usar diagramas y tablas y a trabajar en grupos cooperativos que fomenten la interacción, con lo que contribuirá a desarrollar y ampliar sus

recursos idiomáticos. Las figuras 4, 5 y 6 muestran los diagramas que pueden usar los alumnos durante su trabajo en grupos en cada sección de la lección. Como puede observarse, son ellos los que llevan el peso de su aprendizaje, lo que deja más libre al profesor para supervisar el trabajo de los grupos y atender mejor las preguntas específicas que puedan surgir en el transcurso de la clase.

Figura 4: *Into*

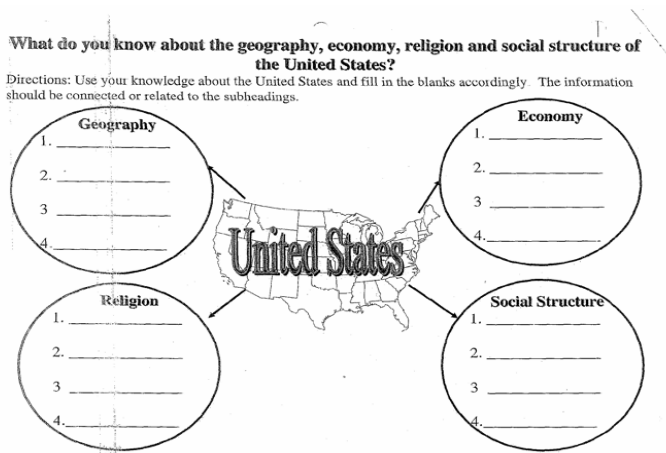


Figura 5: *Through*

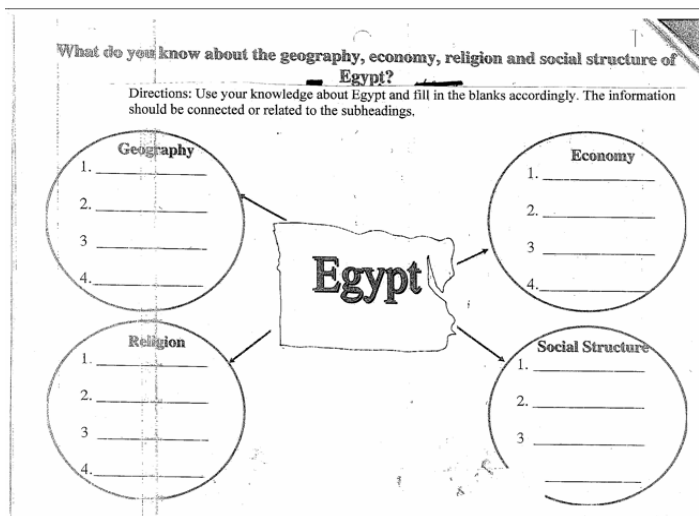


Figura 6: *Beyond*

Directions: List the advantages and disadvantages of living in the United States versus Egypt. State your position and explain why. Make sure you include items you have listed in the web charts to support your position

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Advantages

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Disadvantages

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Finalmente, recordar que las transiciones entre las secciones corresponden al sentido diagonal del modelo presentado (Figura 3), por lo que, al terminar el *Into*, el profesor puede explicar a los alumnos que era necesario que expusieran sus conocimientos sobre diversas características de la vida en los Estados Unidos porque la lección a estudiar posteriormente en clase versaría precisamente sobre esos mismos aspectos, pero esta vez relacionados con un país llamado Egipto; tras completar el *Through* puede mencionar que haber hablado sobre varios aspectos de la vida en Estados Unidos y el Antiguo Egipto les permitiría a continuación valorar las ventajas y desventajas de vivir en uno u otro país y, finalmente, puede concluir el *Beyond* explicando que el análisis y la comparación entre los dos países ofrece una perspectiva más amplia a la hora de juzgar dos modos de vida en dos épocas distintas de la Historia. En relación a esta última sección, sería deseable que el diagrama y las instrucciones necesarias para completarlo (Figura 6) los acompañara con los correspondientes estándares detallando los grados y descriptores usados para su evaluación (Figura 7), al objeto de ofrecer a los alumnos la mayor información posible para la realización del trabajo. Tras concluir la lección, y al objeto de evaluar el aprendizaje que ha tenido lugar, puede usar exámenes de elección múltiple combinados con otros que requieran respuestas breves, preguntas con respuestas verdadero/falso que tengan que incluir un ejemplo ilustrativo de la respuesta elegida, o proyectos de investigación sobre los factores estudiados, referidos a otros países elegidos por los alumnos.

Figura 7. Estándares.

Writing Rubric

Criteria	4	3	2	1
Ideas	My ideas and facts are very interesting, very focused, and very realistic	My ideas and facts are interesting, focused, and realistic	My ideas and facts are somewhat interesting, somewhat focused, and somewhat realistic	My ideas and facts lack focus. They may not be realistic and/or creative.
Advantages and Disadvantages	I was able to list all of the advantages and disadvantages for both Egypt and the United States.	I was able to list most of the advantages and disadvantages for both Egypt and the United States.	I was able to list some of the advantages and disadvantages for both Egypt and the United States.	I was able to list just a few of the advantages and disadvantages for both Egypt and the United States.
Voice	My writing reads as if I really care about what I wrote. The writing shows enthusiasm, is very unique, and creates an emotional response from the reader.	My writing is unique to my style, my personality, and my interests. It has enthusiasm.	My writing lacks a little enthusiasm. It does not reveal my personality and/or interests.	My writing lacks enthusiasm. My personality and interests aren't clearly present in the writing.
Word Choice	The words I use are striking but natural, varied, and vivid.	I mostly use common words. Sometimes I use "big" words that don't sound natural.	The words I use may be uninspiring. Some may be confusing to read.	I use the same words over and over. Many words may be confusing to read.
Sentence Fluency	My sentences are clear, complete, and have different lengths.	I have well-constructed sentences.	My sentences are sometimes awkward and/or contain run-ons and fragments.	Many run-ons, fragments, and awkward phrasings make my essay hard to read.
Conventions	I use correct grammar, spelling, and punctuation.	I generally use correct conventions. My errors do not distract the reader.	Frequent errors in my essay may distract the reader.	Frequent errors make my essay hard to read.

6. CONCLUSIÓN

El modelo presentado en este artículo tiene como origen y final el trabajo de los alumnos; para ello organiza las lecciones a partir de sus conocimientos previos, les hace trabajar con el contenido del texto y requiere que apliquen los contenidos académicos y lingüísticos aprendidos a nuevas situaciones. La integración de contenido, lenguaje y estrategias, así como la provisión del andamiaje necesario para consolidar su aprendizaje en un modelo sólido y bien secuenciado que promueve la interacción texto-alumnos y alumnos-alumnos ayudará a los estudiantes que tienen conocimientos limitados de inglés (y por extensión de cualquier otro idioma, ya que el énfasis en el *cómo* permite a cualquier profesor de idiomas usar las técnicas presentadas aquí) a adquirir los conocimientos que necesitan y a desarrollar sus procesos de pensamiento complejo tanto en su idioma nativo como en el que están

aprendiendo. El objetivo del modelo es, por tanto, lograr que los alumnos lleguen a dominar no sólo el lenguaje social, sino también el académico (Cummins, 2002; Vocke, 2007) necesario para lograr el éxito escolar, algo que sólo podrán alcanzar si la enseñanza que reciben está adaptada a sus necesidades específicas a lo largo de este proceso.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, R. (2007). “Nuevo record de inmigrantes”. Disponible en la página web: <http://www.elmundo.es/papel/2007/10/08/espana/2225774.html>. [Consultado el 15 de febrero de 2008].
- Brinton, D.M., Snow, M.A. y Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle and Heinle.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson/Longman.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- California Department of Education. (2008a). “Statewide English Learners by language and grade”. Disponible en la página web: <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/LEPbyLang1.aspx?cChoice=LepbyLang1&cYear=2006-07&cLevel=State&cTopic=LC&myTimeFrame=S&submit1=Submit>. [Consultado el 19 de febrero de 2008].
- California Department of Education. (2008b). “Language group data”. Disponible en la página web: <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/lc/DistrictLC.aspx?cYear=2006-07&cSelect=1975333MANHATTAN+BEACH+UNIFIED>. [Consultado el 24 de febrero de 2008].
- California Department of Education. (2008c). “Language group data”. Disponible en la página web: <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/lc/DistrictLC.aspx?cSelect=1964733—1964733%2D%2DLOS+ANGELES+UNIFIED&cYear=2006-07>. [Consultado el 24 de febrero de 2008].
- California Department of Education. (2008d). “Language group data”. Disponible en la página web: <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/lc/DistrictLC.aspx?cSelect=33736763373676%2D%2DCOACHELLA%5EVALLEY%5EUNIFIED%5E%5E%5E%5E%5E%5E&cYear=2006-07>. [Consultado el 24 de febrero de 2008].
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Comunidad Escolar. (2008). “Vuelta a clase”. Disponible en <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/815/info1.html>. [Consultado el 19 de febrero de 2008].
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Echevarria, J. y Graves, A. (2003). *Sheltered content instruction: Teaching English Language Learners with diverse abilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Echevarria, J., Vogt, M.E. y Short, D. (2007). *Making content comprehensible for English Language Learners: The SIOP model* (3ª edición). Boston, MA: Pearson Education.
- Freeman, D. y Freeman, Y. (1995). “Whatever happened to sheltered English?”, en *CABE Newsletter*, 18, 2: 5, 12-13.
- García, E. (1991). *Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices*. Santa Cruz: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibson, M. y Ogbu, J. (eds.) (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland Publishing.
- Glick Schiller, N., Basch, L. y Blanc-Czanton, C. (1992). "Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration", en *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645: 1-24.
- Kolker, E. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. New York: Pearson.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (2000). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Essex: Pearson Education Limited.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- Merino, B. (2007). *Identifying critical competencies for teachers of English Learners*. Santa Barbara: Linguistic Minority Research Institute.
- National Clearinghouse for English Language Acquisition. (2007). "How many school aged English language learners (ELLs) are there in the U.S.?" Disponible en la página web: <http://www.ncela.gwu.edu/expert/faq/01leps.html>. [Consultado el 24 de febrero de 2008].
- Ovando, C. J., Collier, V. P. y Combs, M. C. (2003). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. New York: McGraw Hill.
- Ramos, F. (2003). "La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5, 2: 66-80.
- Ramos, F. (2007). "Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía", en *Revista Iberoamericana de Educación* 44: 133-146.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Vocke, K.S. (2007). *Where do I go from here? Meeting the unique educational needs of migrant students*. Portsmouth, NH: Heinemann.