

Aprendizaje de contenidos a través del *Español como Segunda Lengua en la Educación Superior*: un puente entre la lengua y el conocimiento

SUSANA PASTOR CESTEROS¹

Universidad de Alicante

Received 5 May 2014; received in revised form 1 August 2014; accepted 18 August 2014

ABSTRACT

ES Este artículo presenta la situación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), por lo que respecta al Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES). En el ámbito del español como lengua extranjera son cada vez más numerosos los estudiantes universitarios que asisten a clases en español sin ser esta su lengua materna y que aprenden así, simultáneamente, tanto los contenidos de la materia como la lengua vehicular en la que se imparten. Desde esta perspectiva, abordamos la cuestión en tres apartados. En el primero, se revisa la fundamentación teórica en la que se enmarcan los estudios sobre aprendizaje por contenidos y sobre Español Académico (EA), ofreciendo un estado de la cuestión. En el segundo, mostramos los proyectos que en esta área se están realizando desde el Grupo de investigación en Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante (ACQUA). Las conclusiones constituyen el tercer y último apartado, en el que resumimos los resultados del trabajo realizado y proponemos futuras líneas de investigación.

Palabras clave: APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS, ESPAÑOL ACADÉMICO, ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LENGUAS DE ESPECIALIDAD, MOVILIDAD ESTUDIANTIL, INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA.

EN In Spanish universities there are increasingly more students who attend content courses taught in Spanish without this being their first language and who therefore simultaneously learn the language in which the course is taught as much as the content of the course, without any specific language instruction. In this article, we address this problematic situation of Spanish as a Second Language in Higher Education through the lens of Content and Language Integrated Learning (CLIL). First, we review the theoretical foundations of CLIL teaching methods and Academic Spanish teaching and learning, offering a state of the matter. Second, we show the work being done in this area by the Research Group in Acquisition and Instruction of Second and Foreign Languages at the University of Alicante (ACQUA). The conclusions constitute the third and final part, in which we summarize the results of the work done and propose future directions of research.

Keywords: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING, ACADEMIC SPANISH, SPANISH AS A SECOND LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION, SPECIALIZED LANGUAGES, STUDENT MOBILITY, UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION.

IT Questo articolo presenta la situazione dell'Apprendimento Integrato di Contenuti e Lingue Straniere (CLIL) relativamente allo Spagnolo come Seconda Lingua nell'Istruzione Superiore. Nell'ambito dello spagnolo come lingua straniera, sono sempre più numerosi gli studenti universitari che seguono lezioni in spagnolo senza che questa sia la loro lingua materna, apprendendo così, simultaneamente, sia i contenuti della materia sia la lingua veicolare nella quale questi insegnamenti sono impartiti, senza esplicite indicazioni di tipo metalinguistico. Da questo punto di vista tratteremo l'argomento in tre sezioni. Nella prima, faremo un'analisi delle basi teoriche nelle quali si inseriscono gli studi sull'apprendimento attraverso i contenuti e sullo Spagnolo Accademico, offrendo una descrizione della situazione attuale. Nella seconda, vedremo i progetti che sta realizzando in questo campo il Gruppo di ricerca in Acquisizione e insegnamento di seconde lingue e lingue straniere dell'Università di Alicante (ACQUA). Nelle conclusioni, che rappresentano la terza e ultima sezione, riassumeremo i risultati del lavoro realizzato e proporremo future linee di ricerca.

Parole chiave: APPRENDIMENTO INTEGRATO DI CONTENUTI E LINGUE STRANIERE, SPAGNOLO ACCADEMICO, SPAGNOLO COME SECONDA LINGUA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE, LINGUE SPECIALI, MOBILITÀ STUDENTESCA, INTERNAZIONALIZZAZIONE UNIVERSITARIA.

¹Contacto: SPC@ua.es

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo presentar la situación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en adelante) por lo que respecta al español como segunda lengua en la educación superior. Sin duda, la enseñanza de un idioma a través de contenidos está adquiriendo cada vez mayor relieve en los estudios de lingüística aplicada, fruto de la experiencia con el inglés como lengua extranjera. En tal ámbito, se han popularizado las siglas CLIL (de las que AICLE son una traducción) para referirse a *Content and Language Integrated Learning*, aspecto que ha sido profusamente analizado en un principio para el contexto educativo de primaria y secundaria y, más recientemente, pero con igual intensidad, en el universitario. Siguiendo esta línea, analizamos el tema (si bien desde la perspectiva del español como segunda lengua en la educación superior) a partir del hecho innegable de que cada vez son más numerosos los estudiantes universitarios que asisten a clases en español (sin ser esta su lengua materna) y que podrían aprender simultáneamente de este modo (si se dan los requisitos adecuados) tanto los contenidos de la materia como la lengua vehicular en la que se imparten. En este ámbito se requiere aún una gran labor de investigación, en especial en lo relativo al análisis de la situación y la identificación de necesidades de los estudiantes no nativos en la universidad, por un lado, y al estudio lingüístico, textual y pragmático del español académico, el perfil que deben tener los recursos y materiales didácticos o la intervención del profesorado, por otro.

En realidad, hace años que venimos señalando la enseñanza específica de la lengua española que precisan los estudiantes extranjeros que acuden a realizar una estancia en nuestra universidad. Este interés personal se ha ido forjando a partir de diferentes experiencias: desde mi labor como coordinadora Erasmus (entre 2006 y 2008), pero también desde la docencia al alumnado universitario no nativo, tanto en cursos de español como lengua extranjera (en la entonces Sociedad de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante, actualmente Centro Superior de Idiomas), como en la licenciatura y posteriormente en el grado, así como en el programa de posgrado, donde se ha ido incrementando de manera significativa el número de tales estudiantes.

Para abordar todas estas cuestiones, hemos dividido el presente artículo en tres apartados. En el primero de ellos se revisa la fundamentación teórica en la que se enmarca esta dimensión de los estudios acerca del aprendizaje por contenidos y el Español Académico (EA, en adelante), con referencias a los realizados en el área de la lengua inglesa y también en otros ámbitos educativos. En el segundo apartado mostramos el trabajo que en este sentido se está realizando en la Universidad de Alicante a través de las cinco ediciones del Curso de español académico para alumnos extranjeros de la UA (desde 2010-11) y de la actual *Red de Investigación en Docencia Universitaria*, que tiene como objetivo recabar información, mediante encuestas, sobre las necesidades tanto del alumnado de movilidad matriculado en asignaturas del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, como del profesorado que le imparte docencia; en relación con ella, comentamos a su vez algunos recursos electrónicos de interés acerca del lenguaje académico. Todas estas propuestas se enmarcan en el trabajo que se está llevando a cabo desde el Grupo de investigación en adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (ACQUA, <http://dfelg.ua.es/acqua/>), en su línea dedicada al español académico, sobre el que a su vez está finalizando una investigación doctoral uno de sus miembros. El tercer y último apartado lo constituyen las conclusiones, en las que resumimos los resultados de las actividades que acabamos de mencionar y proponemos futuras líneas de investigación.

2. La triple dimensión del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES): lengua no nativa para aprender contenidos, lengua de especialidad y lengua académica

Si hablamos de enseñanza de lenguas a través de contenidos en contexto universitario, tal vez debiéramos comenzar por explicar en qué consiste el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, AICLE. El *Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) lo explica de modo acertado, a través de las distintas modalidades en que puede presentarse, y lo define del siguiente modo (aunque con una denominación distinta, que no ha prosperado: aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias):

El aprendizaje mediante el estudio de materias (en inglés se usan las siglas CBL: Content Based Language Learning) es una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste,

pues, en estudiar en la L2 alguna de las materias del currículo (generalmente de la enseñanza secundaria, aunque también de la universitaria o de la de lenguas para fines específicos). Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2, sino especialistas de la materia elegida, que además son competentes en la L2.

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesecondariasestmaterias.htm)

Como es sabido, la reflexión sobre CLIL se inició alrededor de la lengua extranjera más demandada, el inglés, y, por tanto, la mayoría de las publicaciones son *en* y *sobre* dicha lengua. En efecto, es muy amplia la bibliografía sobre AICLE (o CLIL) que recoge tanto la fundamentación teórica, que discute hasta qué punto se trata de un contexto de enseñanza o de una nueva metodología (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2000; Navés y Muñoz, 2000; Ruiz de Zarobe *et al.*, 2011), como la investigación sobre los resultados de su aplicación (Dafouz y Guerrini, 2009; Dalton-Puffer y Smit, 2007; Escobar *et al.*, 2011; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Paralelamente, si la mayoría de los estudios estaban enfocados en un principio a los niveles educativos iniciales (primaria y secundaria), en los últimos años han proliferado las publicaciones que reflejan el interés por el modo en que se está enseñando en inglés en las universidades de todo el mundo (Carrió, 2009; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Fortanet, 2013; Marsh, Pavón y Frigols, 2013; Smit y Dafouz, 2012).

Puede calificarse de fenómeno social la situación que se está generando en la enseñanza superior al implantarse cada vez mayor número de asignaturas universitarias (también grados completos o impartidos en parte en inglés), sin ser esta la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, ni la oficial del país en que se imparte esta docencia. Aunque son muchos los motivos que explican este estado de cosas, debemos mencionar, en primer lugar, la voluntad y necesidad de internacionalización de las universidades, impulsada por los equipos rectorales, y en segundo lugar, el requisito de una lengua de comunicación internacional para la movilidad estudiantil, que ha sido a su vez incentivada por el deseo de cursar parte de los estudios en un país distinto del propio, por el enriquecimiento lingüístico y cultural que ello supone y por el valor que añade al currículum a la hora de solicitar un empleo con posterioridad.

Así pues, actualmente se usan también las siglas EMEMUS (*English-Medium Education in Multilingual University Settings*) para referirse precisamente al contexto universitario (Smit y Dafouz, 2012) y distinguirse así de las utilizadas hasta ahora para etiquetar el objeto de estudio. Cada una de ellas tiene implicaciones distintas, pues no es solo una cuestión terminológica: nos referimos a las ya mencionadas CLIL, pero también, con el mismo sentido, a ICL (*Integrated Content Language*); más tarde surgió EMI (*English-Medium Instruction*), que alude al inglés como lengua vehicular, pero sin que haya tanta incidencia en la didáctica tanto de esta lengua como del contenido de la materia, como sí se supone en las anteriores denominaciones; y finalmente, junto a la citada EMEMUS, también se usa ICLHE (*Integrated Content Language in Higher Education*). En todos los casos, y centrándonos en la educación superior, entra en juego el incremento de las opciones de adquisición de la segunda lengua por la cantidad y calidad del *input* que los estudiante reciben, pero teniendo también en cuenta el resto de factores: su rol de no nativos, por supuesto; la diferente literacidad académica que puede darse entre el alumnado; las distintas regulaciones sobre el uso de la lengua en el aula (con presencia o no de otras lenguas además de la vehicular, por ejemplo, en exámenes o trabajos), o las variaciones en el modo de concebir este tipo de enseñanza.

Esta coyuntura –en modo alguno nueva, pero sí intensificada en los últimos tiempos– hay que ponerla en relación con el papel del inglés como *lingua franca* de la investigación a nivel internacional, en la que además se espera que sean publicados los resultados obtenidos (Kuteeva y Mauranen, 2014). Por tanto, si tenemos también en cuenta que gran parte del desarrollo científico se gesta en el ámbito universitario, no es de extrañar que cada vez haya más docencia en inglés y, consecuentemente, más estudios sobre el registro académico de esta lengua. Aparte de los trabajos sobre *Academic English* (de ya larga tradición, con especial atención a los géneros, así como al discurso del aula y el rol del profesor), esta cuestión está en la base de las decisiones sobre el papel del inglés como lengua vehicular en la universidad, en especial en comunidades ya de por sí bilingües, donde es fundamental la regulación sobre el uso de las lenguas; estas directrices suelen quedar plasmadas en documentos oficiales y normativas que finalmente determinan los usos lingüísticos y, por consiguiente, el estudio de las lenguas implicadas. Por este camino nos adentramos en cuestiones de política lingüística universitaria, que sin duda exceden los contenidos de este artículo, si bien no queríamos dejar de mencionar (Galindo y Pastor, en prensa). En definitiva, se trata de un cambio a nivel global que supone actuaciones que nos implican a todos. De hecho, Marsh, Pavón y Frigols (2013) establecen veinte y seis claves para el éxito de este tipo de programas en inglés, partiendo de la base de que es un tema que afecta

tanto a alumnado como a profesorado, y que influye a su vez en la renovación metodológica y en el aprendizaje de idiomas, por lo que se requiere abiertamente un enfoque institucional (Marsh *et al.*, 2013)

Las consideraciones previas nos sirven para ubicar y centrar la cuestión por lo que se refiere al español como segunda lengua a través de contenidos y para interpretar el fenómeno como un *continuum* del multilingüismo que caracteriza a las sociedades actuales (Gorter, Zenotz y Cenoz, 2014; Fortanet, 2013). Porque, visto lo que está sucediendo en inglés, cabe plantearse cuál es la situación por lo que respecta al Español como Lengua Extranjera (E/LE, en adelante).

Aunque en otra dimensión distinta a la de la enseñanza en inglés (por número de hablantes y prestigio de la lengua), es indudable que uno de los objetivos de la mayoría del alumnado de movilidad internacional que acude a la universidad tanto en España como en Hispanoamérica es, además de la obtención de la correspondiente titulación, el aprendizaje de la lengua y la cultura hispanas. En ese sentido, es evidente también la ventaja que supone situar en paralelo el aprendizaje de los contenidos curriculares y el del español como lengua vehicular de los mismos, siempre que se den unos requisitos determinados. En efecto, se trata de un reto que ha de convertirse en una oportunidad, para lo cual se necesita buena disposición del alumnado, implicación del profesorado y, a menudo, herramientas didácticas de apoyo adicionales. Pues bien, toda la investigación por lo que se refiere al E/LE y el aprendizaje por contenidos ha ido de la mano de los contextos en que podemos hablar de tales circunstancias, que repasamos a continuación y, paralelamente, de los estudios sobre español académico, sobre los que ofrecemos también un estado de la cuestión.

Hay dos ámbitos educativos desde los que cabe abordar la enseñanza de español por contenidos. Por un lado, en primaria y secundaria, para alumnado extranjero con formación, nivel de lengua y culturas muy diversos; y por otro, a nivel universitario. Pues bien, es evidente que hasta ahora se ha estudiado sobre todo el primero (Blanco, 2010, 2011; Pastor, 2006; Trujillo, 2005; Villalba y Hernández, 2004)², de una manera, además, directamente relacionada con el fenómeno de la inmigración y la enseñanza del español como segunda lengua, puesto que la afluencia de alumnado no nativo en dichos niveles se viene dando desde que se ha incrementado el número de inmigrantes en nuestro país, de manera que se ha constituido en sí en otra área de especialización, por su interdisciplinariedad y la relevancia del tema.

Obviamente, nos centraremos aquí tan solo en el segundo de los entornos educativos, la educación superior. Y la primera cuestión que se plantea es si podemos referirnos a AICLE en la educación superior hablando de español como SL, puesto que no se trata de clases, por ejemplo, en Francia, con alumnado mayoritariamente francés, a los que se les imparten algunas materias de la Facultad de Medicina en español, pongamos por caso; sino, por el contrario, de docencia universitaria en España (o en cualquier otro país hispanohablante) a las que acuden estudiantes no nativos de español a través de programas de movilidad, con diferente competencia comunicativa en nuestra lengua, pero iguales necesidades de rendimiento académico. El hecho de que estemos siempre ante contenidos de enseñanza reglada aprendidos en una segunda lengua nos permite hablar de AICLE, puesto que este es un modelo que admite muchas variantes, entre las que se incluye el contexto de inmersión y los niveles educativos más altos. Para extrapolar las conclusiones de los estudios sobre CLIL previamente citados a la aplicación de AICLE en nuestro contexto harán falta todavía más estudios empíricos de los que ahora poseemos. No obstante, la bibliografía de la que disponemos señala las evidentes conexiones de esta modalidad de enseñanza con:

- El estudio del español como lengua de especialidad³.
- La Enseñanza de Español para fines Específicos (EFE), dada la complejidad y profesionalización de los contenidos que se trabajan en la universidad.
- Y la configuración del español académico universitario y la reflexión sobre su aprendizaje por parte de no nativos.

² Disponemos también de una plataforma web denominada TICCAL (Técnicas de la Información y Comunicación Combinadas con el Aprendizaje de Lenguas), destinada al aprendizaje del español como lengua vehicular en la enseñanza de disciplinas no lingüísticas (DNL), con materiales disponibles para los contenidos curriculares de secundaria: <http://www.ticcal.org/>.

³ Gómez de Enterría (2009: 19-20) define del siguiente modo las lenguas de especialidad: "son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados. [...] Una gran parte de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales. [...] Además, también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semidivulgación, divulgación, etc."

Veamos en primer lugar lo que sucede en las aulas universitarias (al menos, en las españolas) en lo que se refiere al perfil del alumnado, según los datos de la red de investigación que más adelante explicitamos. Si por un lado hay muchos estudiantes internacionales que solicitan asignaturas en inglés, en la línea de lo que decíamos anteriormente, también son numerosos los que acceden a ellas en español, en grupos donde el porcentaje entre alumnado nativo y no nativo es muy variable y en los que, en ocasiones –curiosamente– es mayoritario el segundo, con las implicaciones que ello comporta.

Una consecuencia de ello, sin duda, tiene que ver con el profesorado, que está centrado, como es evidente, en la docencia de su especialidad y en su investigación. Por tanto, no suele ser consciente de que en esta situación se está convirtiendo al tiempo, indirectamente, en profesor de lengua y de que puede (¿debe?) utilizar herramientas alternativas para facilitar el acceso a los contenidos por parte de los estudiantes extranjeros y la interacción con él y el resto de compañeros (en forma de un discurso de aula adaptado, de materiales auxiliares, etc.).

La segunda implicación depende del nivel de competencia comunicativa que tenga el estudiante, pues debe permitirle entender las lecciones, interactuar con compañeros y profesores, y ser evaluado en la materia; es decir, que el conocimiento de la lengua vehicular por su parte ha de tener unos mínimos, si bien no siempre se cumple este requisito lingüístico. A modo de ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, la normativa de Movilidad de 2013 exige un B1 al alumnado extranjero (lo cual ya de por sí no es mucho, dada la complejidad de muchas materias y el hecho de que el propio *Plan Curricular del Instituto Cervantes* ubique a partir de un B2 los contenidos de especialidad y académicos). Pero lo cierto es que este requisito, a menudo, no se exige de manera taxativa, pues lo cierto es que se permite la matrícula y, por tanto, se accede a las aulas también con niveles inferiores. Además, en otras muchas universidades españolas ni siquiera existe tal requisito, lo cual contrasta con la certificación lingüística que con toda lógica se les exige a nuestros alumnos cuando acuden a un campus extranjero. Esta falta de competencia lingüística puede dificultar, como veremos más adelante, el rendimiento académico y la tasa de éxito de los estudiantes.

Por último, este alumnado asiste a las clases, pero no siempre conoce o es capaz de usar *en español* la terminología de la lengua de especialidad de los estudios cursados. Todas estas circunstancias han de ser tenidas en cuenta en el aula. Por otro lado, como decíamos anteriormente, el estudio de esta dimensión de la lengua está directamente relacionado con la enseñanza del español para fines específicos, cuyas coordenadas establece Aguirre en estos términos:

La posición preeminente que ocupa el español en el mundo como lengua de cultura y de comunicación internacional, así como la complejidad del contexto socioeconómico y político de los siglos XX y XXI, han incrementado la demanda de enseñanza de español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Esta orientación, enmarcada en la denominación de Enseñanza de Español con Fines Específicos (EFE), se define como el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en ámbitos académicos o profesionales y exige una formación especializada del profesorado, en lo que respecta a los componentes de la comunicación académica y profesional y a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a las necesidades reales de los aprendientes. (Aguirre, 2012, p. 5)

Son ya numerosos los estudios que abordan esta realidad (Alcaraz *et al.*, 2007 o Robles y Sánchez, 2012, además de los citados), lo cual es muestra de su vitalidad. Y tendrán una presencia evidente en los cursos de español académico, pues cualquier texto para la práctica lo será, por fuerza, de una especialidad determinada (Derecho, Medicina, Economía, etc.). No es, sin embargo, el único obstáculo que hay que salvar, pues otra de las carencias que suele presentar el alumnado extranjero tiene que ver precisamente con el español académico, en su doble vertiente: la cultural, de tradición educativa, por un lado, y la más puramente textual, con tipologías y expresiones específicas, por otro.

Así pues, por su relevancia en la cuestión que nos ocupa, procedemos a continuación a esbozar un breve estado de la cuestión sobre español académico, que se puede definir del siguiente modo:

El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) han demostrado que la comunicación científica incluye, además, como objeto de investigación, el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas. Competencia comunicativa significa, en este contexto, la correcta

recepción de textos orales (clases magistrales, conferencias, discusión en seminarios, etc.) y la producción adecuada de textos escritos, especialmente trabajos monográficos y exámenes. (Vázquez, 2001, p. 11)

Haciendo un balance de la investigación que se ha venido realizando en el ámbito hispánico acerca del aprendizaje del español académico, podemos decir que surgió con el fin de ofrecer a los estudiantes extranjeros de intercambio universitario que cursan sus estudios en lengua española un modelo de discurso y de tipo de texto tanto desde una perspectiva lingüística como pragmática y sociocultural (Pastor, 2006; 2010). Sin duda, la autora pionera en esta área ha sido la profesora Graciela Vázquez (2001), quien desarrolló el primer proyecto europeo sobre el discurso académico en español, ADIEU, del que resultaron diversas publicaciones directamente aplicadas a su didáctica entre estudiantes no nativos.

Con posterioridad, editó otros libros de reflexión e investigación sobre el tema, que resultan de obligada consulta para los interesados en él (Vázquez, 2004; 2005; 2009). Y ha establecido las coordenadas que definen la enseñanza de la lengua con fines académicos como:

[...] una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y análisis de *corpora*, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna. (Vázquez, 2004, p. 1130)

Desde la Universidad de Valparaíso, en Chile, Giovanni Parodi (2008; 2010) ha trabajado también los géneros académicos, aunque desde la perspectiva de la lingüística de corpus. Por su parte, también Daniel Cassany (2009), de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, ha hecho alguna incursión de gran interés en los géneros académicos.

Paralelamente, ha habido otras aportaciones al estudio del español académico, pero no exclusivamente desde el punto de vista de los géneros universitarios, sino más bien de forma combinada con los discursos profesionales y de especialidad. En esa línea cabe mencionar las obras de Inmaculada Sanz Ávala (2007), Blanca Aguirre Beltrán (2012) y Lucía Natale (2012). Las tres constituyen excelentes presentaciones del tema; sin embargo, por los objetivos que persiguen, son demasiado generales y no se adentran en las pautas específicas para el trabajo de textos académicos orales y escritos, que es lo que aquí nos interesa. En esta línea más concreta, sí contamos con algunas obras útiles (Goethals *et al.*, 2012; Llamas *et al.*, 2012; Varó *et al.*, 2012), entre cuyos contenidos hay que rastrear para conseguir aunar ambas perspectivas, la lingüística y la de género.

Se observa, pues, un creciente interés en el estudio de los géneros académicos universitarios, que se traduce en recientes publicaciones (Perea, 2013; Regueiro y Sáez, 2013). En particular, Regueiro y Sáez (2013), de la Universidad Complutense de Madrid, subtitulan su trabajo con evidente intención como *Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Partiendo de una reflexión general sobre las conexiones entre lenguaje académico y lenguaje científico, hacen un exhaustivo recorrido por los géneros académicos tanto escritos (resumen, *abstract*, manual, examen, artículo de investigación, monografía, reseña y trabajos de investigación tutelado, que incluyen el de fin de grado y de máster y la tesis doctoral), como orales (clase magistral, exposición oral del alumno y defensa de trabajos tutelados).

Entre todos los libros mencionados con anterioridad, los hay que están destinados exclusivamente a alumnado extranjero (los menos), al nativo de español (algunos específicamente) y a ambos (la mayoría). En cualquier caso, se trata del material del que disponemos a la hora de trabajar la enseñanza de español académico en entornos universitarios con alumnado de movilidad. Y se ha de tener en cuenta que el conocimiento que tengan de este registro del español tendrá una incidencia directa en el aprendizaje de la lengua a través de contenidos.

Hemos intentado mostrar hasta aquí la especificidad de este contexto, al que, frente a otras denominaciones en uso (E/LE-EFE-AICLE), podemos referirnos como Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES). Consideramos que encauzar adecuadamente esta subespecialidad dentro del

mundo de E/LE puede tener importantes consecuencias en la oferta y la demanda de grados y posgrados en la universidad española e hispanoamericana. De ahí su relevancia.

A continuación, exponemos algunas de las acciones que en este sentido estamos llevando a cabo desde la Universidad de Alicante.

3. Docencia e investigación sobre Español Académico en la Universidad de Alicante

En el marco del Grupo de investigación en Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante (ACQUA, <http://dfelg.ua.es/acqua>), se han llevado a cabo en nuestra universidad, desde el año 2010-11, cinco ediciones del Curso de español académico para alumnos extranjeros de la UA. Cada uno de ellos equivale a 2 créditos ECTS y, bajo mi dirección, han sido impartidos por la profesora Ana Gil del Moral, que se encuentra finalizando su tesis doctoral sobre el tema (Gil del Moral, en prensa, 2014). En ella, se demuestra con datos empíricos la utilidad de estos cursos como preparación al acceso universitario o en paralelo al desarrollo de las clases. Han participado en ellos estudiantes de muy diverso origen, todos procedentes de programas de movilidad y que cursan clases de diferentes titulaciones. Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Que el alumno que ha estudiado varios años de lengua española, pero se enfrenta por primera vez a un curso universitario en español, desarrolle estrategias para un uso adecuado de esta modalidad de lengua.
- Que sea capaz de manejarse en español con fines académicos, tanto desde un punto de vista lingüístico (comprender clases magistrales, redactar monografías y otros trabajos académicos) como desde un punto de vista sociocultural (entender el funcionamiento del sistema universitario en el que se realizará la estancia).
- Que mejore el rendimiento académico de su estancia en la Universidad de Alicante.

Los contenidos se articulan en torno a tres módulos: el primero, con un análisis de necesidades y una descripción del sistema universitario español (donde se incluye toda la información sobre competencia pragmática acerca del modo de interrelacionarse alumnos y profesores); en el segundo, se trabaja la comprensión auditiva (la clase magistral) y la expresión oral (las presentaciones de los estudiantes); y en el tercero, se aborda la expresión escrita, a través de trabajos académicos y exámenes⁴.

Curiosamente, a pesar de que la demanda podría ser similar en gran parte de la universidad española, no ha proliferado aún este tipo de cursos. Ello tal vez sea debido a que esta modalidad de enseñanza aún constituye una excepción dentro de lo que lo es el español para fines específicos, tal como señala Josefa Gómez de Enterría:

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua de especialidad con fines académicos, nos encontramos ante una situación condicionada por la demanda institucional que se desarrolla en las Escuelas y Facultades universitarias donde los alumnos extranjeros, procedentes de los diferentes países de la Unión Europea, cursan en España, gracias a los programas Erasmus y Sócrates, los estudios correspondientes a los últimos años de la licenciatura y necesitan, por tanto, llevar a cabo el aprendizaje de español lengua de especialidad correspondiente a su ámbito de estudio. También está la demanda de los alumnos que, procedentes en su mayoría de América del Norte o de Asia, vienen a nuestro país a realizar estudios generalmente de postgrado. [...] Sin embargo, *con ser ésta una demanda importante, no es ni mucho menos la demanda prioritaria en la enseñanza de ELE/2 con fines profesionales.* [la cursiva es nuestra] (Gómez de Enterría, 2009, pp. 66-67)

Creo que podemos decir que desde 2009 hasta el momento ha mejorado en gran parte la situación y que, a buen seguro, en un futuro próximo, veremos un incremento evidente de la oferta y la demanda de este tipo de cursos.

Paralelamente a esta iniciativa, durante el curso 2013-14, hemos constituido también una red de investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de

⁴Puede encontrarse información detallada del programa en http://dfelg.ua.es/acqua/actividades/v_curso_espanol_academico.pdf.

internacionalización de la Universidad de Alicante, dentro del Programa Redes de Investigación en Docencia Universitaria (<http://web.ua.es/ice/redes>), que el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante convocó en su XII edición⁵. Está coordinada por Pastor Cesteros e integrada por otras siete profesoras con experiencia en docencia con no nativos, tanto en cursos universitarios de E/LE como en planes oficiales de estudios (Galindo, Timofeeva, Barrajón, Pérez Escribano, Contreras, Comes y Gil del Moral), una alumna del Grado de Español: Lengua y Literaturas (Cabanés) y una gestora de Movilidad de la Facultad de Filosofía y Letras (Botella). Los objetivos que perseguía esta red son los siguientes:

1. Describir el perfil y necesidades del alumnado internacional matriculado en asignaturas de lengua y literatura españolas de diferentes Grados de la Facultad de Filosofía y Letras e identificar las asignaturas que más demandan.
2. Diagnosticar los puntos fuertes y las dificultades con las que se encuentra el profesorado que imparte las materias que siguen.

Asimismo, las preguntas de investigación que nos planteábamos eran cuatro:

- ¿Cuántos alumnos de movilidad acogidos tiene la Facultad de Filosofía y Letras y cuáles son su perfil y necesidades?
- ¿Cuáles son las asignaturas más demandadas? ¿Coinciden con las más recomendadas por parte de los coordinadores?
- ¿Qué relación tiene el profesorado de tales materias con el alumnado internacional (atención específica, materiales especiales, grado de exigencia, problemas de evaluación...)?

La metodología de investigación que hemos desarrollado es cualitativa, y consiste en recabar datos directamente de los agentes implicados a través de cuestionarios que indagan en su percepción de la situación y su experiencia docente y discente, así como los retos que se les plantean. Los informantes que han participado en este estudio, realizado durante el curso académico 2013-14, son, por un lado, 23 profesores del Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, que acogen todos ellos a alumnado internacional en sus aulas y le imparten asignaturas en español (lo que constituye aproximadamente un tercio del total de profesores, pero prácticamente la totalidad de los que reciben un número significativo de extranjeros). Y, por otro, 30 estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades, que se encuentran cursando diversas titulaciones de la Universidad de Alicante, si bien todas incluyen asignaturas ofrecidas en español por este departamento.

El cuestionario para el alumnado consta de doce preguntas acerca del programa internacional al que pertenecen, las asignaturas que cursan en la UA, los estudios en su universidad de origen, su nivel de español según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, el nivel de lengua que se les ha exigido para estudiar en la UA, sus conocimientos previos sobre las materias matriculadas y el porqué de su elección, si cumplen sus expectativas, qué dificultades les plantean, si disponen de los programas, si tienen claros los criterios de evaluación y qué información les hubiese sido de ayuda antes de matricularse (asignaturas recomendadas para extranjeros, impartidas en otra lengua, niveles de dificultad lingüística o de contenido, criterios de evaluación, etc.).

Por su parte, las quince cuestiones planteadas al profesorado del Departamento giran en torno a su experiencia en este tipo de docencia, la procedencia de su alumnado extranjero, la opinión sobre su presencia, el grado de asistencia, integración y participación en las clases, cómo les plantean sus dudas y las solucionan o qué nivel mínimo de español consideran que deberían poseer para seguir el contenido de su asignatura. La última parte trata sobre cómo transmiten los contenidos de las materias cursadas, cómo les entregan los trabajos académicos y las prácticas, cuáles son los posibles malentendidos culturales que pueden experimentar durante su inmersión académica y, sobre todo, cómo es la evaluación de los conocimientos teniendo en cuenta el grado de exigencia particular de los docentes y de la misma universidad.

⁵ La explicación detallada de los resultados puede consultarse en la memoria de la Red (Pastor, en prensa). Morell, también del ACQUA, ha coordinado otra red similar, pero aplicada al inglés: La enseñanza de contenidos en inglés en el proceso de internacionalización de la Universidad de Alicante, con el objetivo de determinar el estado de la cuestión sobre el tema en esta universidad.

Una vez finalizado el estudio, podemos afirmar que los alumnos de movilidad acogidos desde el Dpto. de Filología Española durante el curso académico 2013-14 son 205, es decir, la mitad de los correspondientes a toda la Facultad de Filosofía y Letras, la cual reúne a su vez a la mitad de los recibidos en toda la Universidad de Alicante. Estamos hablando, por tanto, de una cuarta parte de la población total. Las asignaturas que más demandan están identificadas y coinciden en su mayor parte con las más recomendadas por los coordinadores, desde el punto de vista de la posibilidad de un seguimiento efectivo por parte del estudiante. Además, son las que aparecen entre las que están cursando nuestros informantes, por lo que serán objeto de referencia indispensable en la elaboración de una futura *Guía académica para el alumnado extranjero* que pretendemos desarrollar en la próxima edición del proyecto Redes. A continuación resumimos los resultados obtenidos.

Por lo que se refiere al perfil y necesidades de este alumnado internacional, lo primero que cabe decir, respecto a su competencia en español, es que no todos reconocen que se les haya exigido un determinado nivel, cuando la Normativa de Movilidad de la Facultad de Filosofía y Letras establece un B1 como mínimo. No obstante, la mayoría afirma disponer de un B2, aunque es cierto que algunas de las materias con las que hemos trabajado requerían a su vez un nivel superior. La conclusión evidente es que si las asignaturas solicitadas por el alumnado extranjero están asociadas a un requisito lingüístico concreto, este dato debe ser exigido siempre. Por otro lado, son varios los motivos por los que los estudiantes internacionales eligen una asignatura, aunque prevalece el interés por los contenidos, así como el hecho de que sean objeto de una posible convalidación. Por otra parte, si bien se cumplen las expectativas del estudiante con respecto a las asignaturas cursadas, los criterios de evaluación constituyen la mayor dificultad para ellos, dado que se alejan de lo que se les pide en sus universidades de origen y a menudo son evaluados de la misma manera que los estudiantes españoles, a pesar de su especificidad. Por ello, la información relativa a los criterios de evaluación debería estar destacada en la guía académica para que el alumno conozca desde el primer momento exactamente cómo va a ser evaluado. Finalmente, entre las informaciones que les hubiera gustado tener a los estudiantes extranjeros, figura la relativa a la elaboración de un trabajo académico.

La pregunta de investigación referida a la visión del profesorado que imparte las asignaturas más demandadas sobre el alumnado internacional y su actitud hacia ellos ha sido respondida de manera clara. La gran mayoría percibe su presencia como un elemento positivo y estimulante, por la posibilidad que brinda de contrastar diferentes opiniones, lenguas, culturas y tradiciones educativas. Y paralelamente, constata que su integración con el resto del alumnado es adecuada. No obstante, ello no les impide valorar de manera crítica algunas de las dificultades con las que se encuentran. Entre ellas destacan, a gran distancia respecto al resto, el tema de la competencia comunicativa (lingüística y pragmática) necesaria para interactuar en el aula y realizar las prácticas y exámenes de la asignatura. Es en las destrezas productivas (hablar y escribir), en las que resulta más evidente el hecho de que son estudiantes que cursan las materias en lo que para ellos es una lengua adicional (es decir, no nativa: puede ser la segunda, tercera...). En este sentido, los profesores consideran en su mayoría imprescindible proporcionar materiales bibliográficos o recursos adaptados o recomendados especialmente para ellos. En suma, el nivel lingüístico es lo que más preocupa al profesorado. Por último, aunque en un porcentaje menor, se cita la evaluación, para la que se reclaman directrices sobre criterios de calificación de los textos orales y escritos del alumnado extranjero con el fin de adoptar decisiones coherentes y consensuadas por parte de todos los docentes. En definitiva, la predisposición positiva del profesorado, tanto hacia la presencia de los alumnos de movilidad en clase como hacia la labor de adaptación de los contenidos, materiales o de la evaluación para este público, determina un clima de normalidad generalmente presente en las aulas. No obstante, los docentes basan con frecuencia su actuación en su propia intuición pedagógica y echan en falta unas pautas claras de cómo enfrentarse a ciertas situaciones que se dan con el alumnado extranjero. De ahí la oportunidad de una futura guía académica que pueda resultar de utilidad para optimizar la presencia de los alumnos internacionales en nuestras aulas y aportar beneficios para ambas partes del proceso docente.

Sin duda, la ampliación de estudios como el precedente a otros colectivos y contextos universitarios podrá arrojar más luz sobre la situación real del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES) y nos ayudará a tomar decisiones al respecto.

Para finalizar este apartado, queremos simplemente mencionar otros recursos electrónicos que de un modo u otro pueden contribuir a una estancia del alumnado extranjero más provechosa desde el punto de vista del rendimiento académico. Muchos de ellos existen desde hace tiempo; sin embargo, no siempre son lo suficientemente conocidos o han obtenido la difusión adecuada entre sus destinatarios. Nos referimos a las *Guías de conversación universitaria*, de los Servicios Lingüísticos de la Universidad de Barcelona; al portal

Class-Talk. A University Teaching Phrasebook, de la Universitat Politècnica de Catalunya (Alsina, 2012); al corpus terminològic *Higher Education Lexicon*, del *Servei de Llengües i Terminologia*, de la misma institució; o al portal *Argumenta*, respaldado por el conjunto de universidades de Catalunya⁶.

Tras esta presentación de la docencia e investigación que sobre español académico estamos desarrollando desde la Universidad de Alicante, establecemos a continuación algunas de las conclusiones a las que hemos llegado.

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos presentado los fundamentos de AICLE, partiendo de sus inicios aplicados a la lengua inglesa en niveles preuniversitarios, para abordar después más detalladamente el interés actual por la situación de la docencia en inglés como segunda lengua en la universidad. Este hecho, que va camino de convertirse en un fenómeno global, afecta tanto a su dimensión didáctica (pues constituye un nuevo enfoque), como institucional (por su relación con la política lingüística universitaria) y social (con el papel del inglés como *lingua franca* en la ciencia y la investigación).

Trasladando este concepto al español como segunda lengua, mantenemos que también se puede hablar de AICLE en el contexto de la educación superior, con las consiguientes implicaciones para el estudio de la lengua de especialidad y para la enseñanza tanto del español para fines específicos como del español académico, sobre el que hemos ofrecido el estado de la cuestión. Tras las implicaciones para el profesorado y el alumnado de este tipo de docencia, y ya en el tercer apartado, hemos presentado las actuaciones que se están llevando a cabo en este ámbito desde el grupo de investigación ACQUA de la Universidad de Alicante: por un lado, hemos descrito la estructura y contenido de los cinco cursos de español académico hasta ahora realizados, y por otro, hemos expuesto los objetivos, metodología y resultados de la *Red de Investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de internacionalización de la UA*.

Algunas de las conclusiones que pueden derivarse de todo ello son las siguientes:

- Programar de manera adecuada y consciente una enseñanza universitaria de español por contenidos (por parte del profesorado) puede mejorar el aprendizaje de la materia y de la lengua vehicular del alumnado extranjero.
- Hay que considerar la triple dimensión del ESLES: lengua no nativa a través de la que se aprenden contenidos (en contexto de inmersión), lengua académica (de uso en un entorno universitario) y lengua de especialidad (como reflejo de un área de conocimiento o profesión específicos).
- Hacen falta más estudios empíricos acerca de la situación de la docencia en español para alumnado internacional. Sin embargo, de los resultados de la investigación descrita se deduce que la elaboración de una *Guía académica para el alumnado extranjero* que incluya la información que estos estudiantes demandan (y que abordaremos en la próxima edición de *Redes*) ayudará al aprovechamiento real de la estancia universitaria, desde la perspectiva de un mayor rendimiento académico y mayores tasas de éxito. Un aspecto sobre el que aún no existen datos a nivel institucional, pero que, en definitiva, es el objetivo de la movilidad estudiantil.

Sin duda, queda tarea por realizar. Una de las posibles futuras líneas de trabajo pasaría por conocer el estado de la cuestión en mayor número de universidades, tanto españolas como hispanoamericanas, lo cual podría darnos una visión de conjunto real y no limitada a un contexto concreto. También habría de comprobarse la utilidad real de una *Guía académica para el alumnado extranjero* como la que aquí proponemos, desde el punto de vista de la adquisición de la lengua. Además, cabría identificar los géneros académicos que presenten mayor dificultad para este tipo de estudiantes, con el objetivo de crear materiales específicos e innovadores. En definitiva, se requiere aún mayor investigación acerca de AICLE y el español como segunda lengua en el ámbito universitario, si bien confiamos en haber sentado las bases para el acercamiento a un tema que, por su proyección futura, está destinado a ser vital en el proceso de internacionalización de la universidad en español.

⁶ En el anexo 1 se recogen las direcciones electrónicas de todos ellos, así como comentarios sobre su utilidad.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Blanca (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid, España: SGEL.
- Alcaraz Varó, Enrique, Mateo Martínez, José y Yus, Francisco (Eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, España: Ariel/IULMA.
- Alsina, Montserrat *et al.* (2012). Class-talk, una guía de conversa per fer classes en una altra llengua. *Jornada d'Innovació Docent, Universitat Pompeu Fabra*. Disponible en http://www.academia.edu/3132737/Class-talk_una_guia_de_conversa_per_fer_classes_en_una_altra_llengua
- Blanco Canales, Ana (2010). Aprendizaje integrado de lengua y contenidos. Orientaciones didácticas y metodológicas. *Lenguaje y Textos*, 32, 135-142.
- Blanco Canales, Ana (2011). Textos académicos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos académicos. En De Santiago Guervós, Javier; Bongaerts, Hanne; Sánchez Iglesias, Jorge J. y Seseña Gómez, Marta (Eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca, 995-1012.
- Carrió, María Luisa (2009). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Linguistic Insights. Volume 92. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En Cassany, D. (Ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós, 109-128.
- Coyle, Do, Hood, Philip y Marsh, David (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Dafouz, Emma y Guerrini, Michele (Eds.) (2009). *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Londres, Reino Unido: Richmond Santillana.
- Dalton-Puffer, Christiane y Smit, Ute (Eds.) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Viena, Austria: Peter Lang.
- Doiz, Aintzane, Lasagabaster, David y Sierra, Juan Manuel (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Londres, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Escobar, Cristina, Evnitskaya, Natalia, Moore, Emilee y Patiño, Adriana (Eds.) (2011). *AICLE-CLIL-EMELIE educació plurilingüe: experiències, researchs & polítiques*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fortanet-Gómez, Immaculada (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a multilingual language policy*. Londres, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Galindo Merino, María del Mar y Pastor Cesteros, Susana (en prensa). Aprendizaje de segundas lenguas por contenidos (AICLE): un caso de política lingüística en educación superior. En Contreras, Narciso (Ed.) *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística General*. Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- Gil del Moral, Ana (2014). El uso de las TIC en los cursos de Español Académico para alumnado internacional”, en *Actas del XII Congreso de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE): Multilingüismo y TICs*. A Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Gil del Moral, Ana (en prensa). Español Académico para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): Experiencia de una investigación en curso con alumnado internacional en la Universidad de Alicante. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Goethals, Patrick, De Groote, Carine, Enghels, Renata, Vandenberghe, Jasper e Ibáñez Moreno, Ana (2011). *Manual de expresión escrita en español: Técnicas de escritura para estudiantes universitarios (B2-C1)*. Gante, Bélgica: Academia Press.
- Gómez de Enterría, Josefa (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.
- Gorter, Durk, Zenotz, Victoria y Cenoz, Jasone (Eds.) (2014). *Minority Languages and Multilingual Education*. Berlín, Alemania: Springer.
- Instituto Cervantes (n.d.) *Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Kuteeva, Maria y Mauranen, Anna (Eds.) (2014). *Writing for international publication in multilingual contexts*. Special issue of *Journal of English for Academic Purposes* 13.
- Lasagabaster, David y Ruiz de Zarobe, Yolanda (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.

- Llamas Saiz, Carmen, Martínez Pasamar, Concepción y Tabernero Sala, Cristina (2012). *La comunicación académica y profesional: usos, técnicas y estilo*. Cizur Menor, España: Thomson Reuters-Aranzadi.
- Marsh, David (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä. Disponible en <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- Marsh, David, Pavón Vázquez, Victor y Frigols Martín, María Jesús (2013). *The Higher Education Language Landscape. Insuring Quality in English Language Degree Programmes*. Valencia, España: Valencian International University. Disponible en <http://www.viu.es/download/universidad/publicaciones/Ensuring-Quality-English-Degrees.pdf>
- Natale, Lucía (Ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navés, María Teresa y Muñoz, Carmen (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Disponible en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Parodi, Giovanni (Ed.) (2008). *Géneros académicos y profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (2010). *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Pastor Cesteros, Susana (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Marcoele 2*. Disponible en <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>
- Pastor Cesteros, Susana (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi e linguaggi 4*. Salerno, Italia: Università degli Studi di Salerno, 71-88. Reeditado en Montoya, B. y Mas, A. (Eds.) (2013). *Studia linguistica in honorem Francisco Gimeno Menéndez*. Alicante, España: Universidad de Alicante, 765-786.
- Pastor Cesteros, Susana (Coord.) (en prensa). Investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de internacionalización de la Universidad de Alicante. *XII Redes de investigación en docencia universitaria*. Alicante, España: ICE Universidad de Alicante.
- Perea Siller, Francisco Javier (Coord.) (2013). *Comunicar en la Universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Regueiro Rodríguez, María Luisa y Sáez Rivera, Daniel (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid, España: Arco.
- Robles Ávila, Sara y Sánchez Lobato, Jesús (Eds.) (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda, Sierra, Juan Manuel y Gallardo, Francisco (Eds.) (2011). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern, Suiza: Peter Lang.
- Sanz Álava, Inmaculada (2007). *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria: El discurso oral y escrito*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Smit, Ute y Dafouz, Emma (Eds.) (2012). Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. *AILA Review*, volume 25.
- Trujillo, Fernano (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *RedEle 4*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571
- Varó, Carmen, Paredes, María Jesús y Escoriza, Luís (2012). *Usos y normas de la comunicación escrita*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001b). *Actividades para la escritura académica*. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001c). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (Ed.) (2001d). *Comprender en español*. CD-Rom interactivo. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid, España: SGEL, 1129-1147.

- Vázquez, Graciela (Coord.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid, España: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (2009). El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento. En Fernández, I. y Vera, A. (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*. Fundación Comillas, 117-128: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0117.pdf
- Villalba Martínez, Félix y Hernández, María Teresa (2004). Español como segunda lengua en contextos escolares. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid, España: SGEL, 1225-1258.

Anexo

Recursos electrónicos sobre lenguaje académico

- Serveis lingüístics de la Universitat de Barcelona, *Col·lecció de guies de conversa universitària*. Disponible en: <http://www.ub.edu/sl/guia/index.php>

La web de la colección de *Guías de conversación universitaria* de los Servicios Lingüísticos de la Universidad de Barcelona ofrece la guía hasta en 19 lenguas europeas, desde las que se pueden establecer traducciones paralelas, con su correspondiente pronunciación en audio. Los temas, ordenados en veinte bloques, giran en torno a la matrícula, la oficina del alumnado, la biblioteca, el servicio de copistería, la tutoría, etc. Puesto que se incluye la lengua española, en la actualidad se puede fácilmente utilizar esta herramienta en cursos de español académico como los descritos en el artículo.

Las primeras ediciones en papel de la colección aparecieron a finales de la década de los 90 y su objetivo era proporcionar a los estudiantes de movilidad recursos para la comunicación en contexto universitario con el fin de poder aprovechar las prestaciones que la Universidad les proporcionaba y facilitar su estancia. Se trataba de guías bilingües, catalán/inglés, catalán/francés, catalán/alemán... que pretendían incentivar el aprendizaje del catalán (lengua vehicular en la mayoría de las facultades en Cataluña) por parte de los estudiantes internacionales. Aunque eran conscientes de que las principales necesidades lingüísticas del alumnado extranjero estaban relacionadas con la enseñanza (la intercomprensión entre profesores y estudiantes o una competencia suficiente para leer los textos de la especialidad) y se remitían a otras instancias para ese conocimiento más profundo de la lengua, estas guías se concibieron como un instrumento de partida en el ámbito comunicativo universitario. En 2001, las universidades valencianas se sumaron a este proyecto y editaron una adaptación de la versión inglesa en una guía de conversación universitaria inglés-valenciano. En la actualidad, más de una década después, las opciones se han ido ampliando y, aparte de los libros, se dispone de la web descrita y de una aplicación para móviles.

- Universitat Politècnica de Barcelona: *Class-Talk. A University Teaching Phrasebook*. Disponible en: <http://www.upc.edu/slt/classtalk/>

La web *Class-Talk. A University Teaching Phrasebook*, de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), ofrece un instrumento muy práctico para el conocimiento de la fraseología de la docencia universitaria. Se pueden consultar, en catalán, inglés y español, en la combinación que se requiera, las expresiones usadas en dicho contexto docente, organizadas en dos bloques (con alrededor de 300 expresiones cada uno de ellos y audio en catalán e inglés). Por un lado, la clase propiamente dicha (inicio, desarrollo, interacción con el alumnado, soporte visual y documental y final); y, por otro, situaciones concretas (primer día de curso, actividades en clase, en el laboratorio, ordenadores, trabajos y deberes, exámenes y situaciones imprevistas). Es obvio que, aunque el objetivo inicial del proyecto fuera la comunicación en las clases universitarias impartidas en inglés, puede ser de hecho igualmente útil para los estudiantes con conocimientos de inglés que asistan a clases tanto en catalán, como en español.

- Servei de Llengües i Terminologia de la UPC, *Higher Education Lexicon*. Disponible en: http://www.upc.edu/slt/helexicon/menu.php?p_idioma=3

El Servei de Llengües i Terminologia de la UPC ha desarrollado también un corpus terminológico denominado *Higher Education Lexicon* que dispone de más de 10.000 denominaciones del ámbito académico y el Espacio Europeo de Educación Superior, en inglés, catalán y castellano. Está enfocado a la comunidad universitaria, en particular, para la comprensión, redacción y traducción de documentos sobre tales cuestiones. No es, por tanto, una herramienta tan didáctica como las anteriores, sino más bien de consulta, pero igualmente útil y válida, para cualquiera de los hablantes de las tres lenguas.

- Servei de llengües de la UB i de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), *Argumenta. Competències lingüístiques i comunicatives en l'àmbit acadèmic i professional*. Disponible en: http://wuster.uab.cat/web_argumenta_obert/

Argumenta es un portal destinado a mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas en catalán en el ámbito académico y profesional. Está respaldado por el conjunto de universidades de Cataluña y configurado como un sistema de formación virtual para estudiantes universitarios; en realidad, es material multimedia para el aprendizaje autónomo y está estructurado en 24 temas: apuntes, resúmenes, fichas, reseñas, lectura rápida, exposición oral, examen, argumentación, hipótesis, póster, artículo, informe, currículum, entrevista de trabajo, etc. Aunque es cierto que está orientado exclusivamente a la enseñanza universitaria en catalán como segunda (y primera) lengua, puede ofrecer innumerables ideas para ser aplicadas en cualquier otra segunda lengua en la que se ofrezca la docencia universitaria.

Susana Pastor Cesteros, Universidad de Alicante, Grupo de investigación ACQUA

SPC@ua.es

-
- ES** **Susana Pastor Cesteros** es Profesora de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alicante, donde ha sido docente y coordinadora académica de los Cursos de Español para Extranjeros. Especializada en E/LE, es autora de *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* (2004), así como de la coedición de *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (2001) y *La evaluación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y SL* (2008). Dirige el grupo de investigación en Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante (ACQUA). Es presidenta, desde octubre de 2008, de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- EN** **Susana Pastor Cesteros** is a Professor of Applied Linguistics at the University of Alicante, where she has worked both as an instructor and as the academic coordinator for the Spanish for Foreigners program. Specializing in Spanish as a Foreign Language, she is the author of *Aprendizaje de segundas lengua: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* (2004), as well as co-editor of *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (2001) and *La evaluación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y SL* (2008). She directs the Second Language Acquisition and Teaching Research Group (ACQUA) at the University of Alicante and has served as president of the Association for the Teaching of Spanish as a Foreign Language (ASELE) since October 2008.
- IT** **Susana Pastor Cesteros** è Professoressa di Linguistica Applicata all'Università di Alicante, dove è stata docente e coordinatrice accademica dei corsi di spagnolo per stranieri. Specializzata in Spagnolo come Lingua Straniera, è autrice di *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* (2004), e coeditrice di *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (2001) e *La evaluación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y SL* (2008). Dirige il gruppo di ricerca in Acquisizione e insegnamento di seconde lingue e lingue straniere dell'Università di Alicante (ACQUA). È presidente, dall'ottobre del 2008, dell'Associazione per l'Insegnamento dello Spagnolo come Lingua Straniera (ASELE).