

# Aprendizaje integrado de contenidos y lengua: estudios filológicos de español en la Facultad de Filología – Universidad de Belgrado

Jelena Filipović

**Resumen:** En este trabajo se presentan las ventajas y las desventajas de la enseñanza y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas a base de las experiencias educativas en el contexto de estudios filológicos.

**Abstract:** This work presents the advantages and disadvantages of teaching and learning integrated by contents and languages based on educational experiences in the context of philological studies.

**Palabras claves:** español como lengua extranjera (E/LE), estudios filológicos, aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE).

**Keywords:** Spanish as a foreign language (E/LE), philological studies, learning integrated by content and language (AICLE).

## 1. Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por una serie de etapas muy variadas desde las perspectivas teóricas y prácticas/didácticas en los últimos cincuenta o sesenta años. Con la introducción de los documentos más recientes del Consejo de Europa (*Marco Común Europeo de referencia, Portfolio Europeo de Lenguas*, etc.) ha surgido un interés intensificado por el concepto del plurilingüismo y del desarrollo de las competencias lingüísticas en los diferentes dominios del uso comunicativo. Asimismo, se ha planteado una posibilidad renovada de ofrecer más exposición a la lengua meta en el proceso educativo con la introducción de la comunicación en dicha lengua en clases “no comunicativas”, es decir en las clases de otras materias y asignaturas (por ejemplo, de historia, matemáticas, etc.). Se trata de un concepto desarrollado de los programas de inmersión (de tipo canadiense, por ejemplo) y de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos (ingl. *Content Based Instruction*) dentro del marco de la metodología comunicativa (ingl. *Communicative Language Teaching*).

Los objetivos europeos con respecto a la planificación lingüística y políticas de lenguaje a partir de los años 90 del siglo pasado sobreentienden un énfasis en el mantenimiento de la diversidad lingüística del continente y, por consiguiente, ofrecen un impulso significativo al desarrollo de varias metodologías que proporcionen

una perfección más fácil y a largo plazo en las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras (en el significado más amplio de este concepto). Esta actitud socio-política, cultural y educativa ha tenido sus manifestaciones concretas en las diferentes modalidades de contextos educativos que corresponden a necesidades e intereses de alumnos y de comunidades de práctica a las que pertenecen en las diferentes fases de sus vidas privadas y profesionales. *El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras* (AICLE, derivado del acrónimo inglés *Content and Language Integrated Learning CLIL*), representa un modelo que surgió de los objetivos generales citados arriba (Eurdyce, 2005: 7):

El uso del acrónimo AICLE para referirse al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas comenzó a imponerse en la década de los 90. El AICLE es la plataforma de un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua. Así, sus partidarios insisten en que ambos, la lengua y la materia no lingüística, constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de una sobre otra. Además, para conseguir este doble objetivo es necesario desarrollar un método didáctico especial, en el que el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace en una lengua extranjera sino con y a través de una lengua extranjera. Esto implica la aplicación de una metodología más integradora de enseñanza y aprendizaje, y exige de los docentes una especial atención no sólo a la enseñanza de las lenguas, sino también al proceso de enseñanza en general.

AICLE ha tenido varias formas y objetivos en los diferentes contextos de enseñanza en los últimos años, partiendo de la enseñanza bilingüe en la educación primaria y secundaria (en contextos de lenguas minoritarias y mayoritarias, o lenguas mayoritarias y lenguas extranjeras más populares en las comunidades en cuestión<sup>1</sup>), a través de los programas de inclusión de los inmigrantes en los sistemas educativos de varios países europeos y americanos<sup>2</sup>, hasta los programas universitarios en niveles de estudios básicos y de estudios de postgrado (Euridyce, 2005: 10):

El rasgo característico de este tipo de oferta educativa (en un contexto diferente al de las clases de lenguas) consiste en que se imparten diferentes materias del currículo en, al menos, dos lenguas. Éstas generalmente son la lengua oficial del Estado y una lengua de aprendizaje, que, según el país, puede ser un idioma extranjero (cualquier lengua no autóctona sin una base sólida en el territorio del país correspondiente), otra lengua oficial, y/o una lengua regional/minoritaria (lengua hablada por poblaciones arraigadas en el área correspondiente o que han vivido allí durante generaciones).

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, en Serbia, existen varios programas bilingües predominantemente ofrecidos en las escuelas de la capital, que cubren los últimos dos cursos académicos de la escuela primaria y todos los cursos de la enseñanza secundaria (serbio/francés, serbio/italiano, serbio/alemán, serbio/inglés).

<sup>2</sup> N.B. AICLE no incluye programas de inmersión que sirve para desarrollar las competencias lingüísticas de los inmigrantes en la lengua mayoritaria del país receptor con el objetivo de incorporarles en el sistema educacional en la lengua mayoritaria.

Los programas educativos europeos (Sócrates, Erasmus, etc.) han tenido un impacto muy importante en el desarrollo y la aplicación de este tipo de enseñanza a nivel universitario, ofreciendo recursos y ayuda económica tanto a profesores como a estudiantes que expresan interés por enseñar y aprender en lenguas que no sean sus primeras lenguas o lenguas principales de sus sistemas de educación formales.

La enseñanza de lenguas en las facultades de filología hasta ahora no ha sido objetivo de un interés particular con respecto al AICLE, precisamente porque muy a menudo se piensa que en estos contextos educativos se trata de algo que se aproxima más a modelos de la enseñanza de lenguas extranjeras que no caben dentro del marco de este enfoque metodológico y temático. El propósito de este trabajo es de mostrar que ésta es una actitud errónea y que AICLE sí tiene (o puede tener) mucha importancia en la enseñanza universitaria en dichas facultades. Con este objetivo, a continuación se presentará el ejemplo del desarrollo de un enfoque didáctico que pretendemos que nos lleve al pleno AICLE en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología, Universidad de Belgrado. Me fijaré sólo en las actividades realizadas en asignaturas de E/LE y lingüística española<sup>3</sup>, excluyendo de esta presentación la enseñanza de las literaturas hispánicas, dado el hecho de que en la mayoría de contextos educativos universitarios existe una gran variación de enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas y de literaturas.

## **2. Desarrollo del aprendizaje/enseñanza integrado de lengua y contenidos: estudios filológicos de español en la Facultad de Filología – Universidad de Belgrado**

A principios de la última década del siglo XX, en el Departamento de Estudios Ibéricos existía un programa de estudios básicos del español como lengua extranjera (E/LE) que incluía también estudios de literatura y traducción literaria para los futuros filólogos hispanistas. La enseñanza de lengua estaba basada en el método de gramática y traducción con un número bastante bajo de horas lectivas en español (lo que en la terminología didáctica moderna correspondería a clases comunicativas), mientras que todo el resto del material docente se impartía en serbio (cursos de literatura española e hispanoamericana, cursos de lingüística y gramática descriptiva de español<sup>4</sup>), igual que los cursos de traducción literaria que se entendían como partes integrales de la enseñanza del idioma. La traducción se practicaba en clases de E/LE como la técnica principal de desarrollo de competencias léxicas y gramaticales y se prescindía de la idea de que la traducción escrita se debe entender como una destreza lingüística adicional que exige

---

<sup>3</sup> Es importante destacar que en este trabajo se ha expuesto sólo el material pertinente a la enseñanza del español, pero cabe decir que la enseñanza del catalán y del portugués han rendido unos resultados excepcionales que merecen una presentación independiente.

<sup>4</sup> Con la excepción de las asignaturas de literatura y lingüística en el cuarto curso académico que se impartían en la lengua meta, pero sin prestar atención al nivel general de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, de modo que la enseñanza en español a menudo tampoco atribuía mucho al desarrollo de sus competencias académicas (es decir, al desarrollo de los conocimientos teóricos prescritos por los currícula académicos de dichas materias).

unos conocimientos teóricos y prácticos dentro del campo de la traductología, de una parte, y el uso de materiales adecuados en el proceso de traducción (e.g., diccionarios), de otra parte.

La evaluación se basaba en los procedimientos de la traducción escrita de textos literarios desconocidos del español al serbio y del serbio al español (sin el uso de diccionarios) y de la traducción oral del mismo tipo con una breve conversación (que, como ya he dicho, suponía la evaluación de competencias comunicativas de estudiantes).

A mediados de la misma década empieza un proceso de autoevaluación de parte del equipo docente en el Departamento, con el objetivo de incorporar los conocimientos de las metodologías comunicativas en aquel entonces ya bien establecidas y aceptadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en diferentes contextos y en varios países del mundo. Teniendo en cuenta las necesidades del programa filológico, que al lado de las destrezas y competencias comunicativas<sup>5</sup> de nuestros alumnos, debía ofrecer una serie de informaciones de índole teórica, optamos por introducir la enseñanza de las asignaturas teóricas (de gramática descriptiva y de lingüística hispánica: fonética y fonología españolas, morfología española, sintaxis española, historia del español, didáctica de la enseñanza del E/LE, dialectología española, pragmática española, etc.) en la lengua meta. El razonamiento detrás de esta decisión era la necesidad de aumentar el número de horas de exposición a la lengua meta, a base del postulado que una lengua extranjera no se puede aprender sin la posibilidad de usarla en contextos significativos y pertinentes a las necesidades de los alumnos. Asimismo, queríamos ofrecerles a nuestros estudiantes la posibilidad de desarrollar diferentes registros y estilos sociolingüísticos con las terminologías correspondientes necesarias para los futuros filólogos/lingüistas hispánicos o para los futuros profesores del E/LE. Al mismo tiempo, se produjo concientemente una quebradura muy clara entre las clases comunicativas y los cursos de traducción que pretendían desarrollar las competencias de traducción de varios tipos de textos (literarios, científicos, periodísticos, etc.) de nuestros estudiantes.

En conclusión, en esa época nuestro intento principal fue ofrecer a nuestros estudiantes una enseñanza de lengua (basada en la metodología comunicativa), acompañada por unos enfoques funcionales y cognitivos que se fijaban en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua como objeto de estudio científico por niveles gramaticales (fonética y fonología, morfología, sintaxis), y disciplinas lingüísticas (dialectología, pragmática, lingüística aplicada, traductología, etc.), utilizando la lengua meta como una herramienta imprescindible en el proceso de comunicación y del aprendizaje de varios contenidos científicos, técnicos, prácticos, etc. (compare con Allaga Ugarte, 2008: 130). En este sentido, se reconocía de una manera directa la necesidad de diferenciar la capacidad de una comunicación básica en la lengua meta, BICS (ingl. *BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills*) y las competencias académicas cognitivas, CALP (ingl. *CALP: Cognitive Academic Language Proficiency*). Ambos términos fueron desarrollados por el lingüista canadiense Jim Cummins (1981, 1984, etc.) y se aplican

---

<sup>5</sup> A mediados de los años 90, se adopta en el Departamento la metodología comunicativa acompañada por materiales didácticos adecuados, de una parte, y, de otra parte, por el proceso de la evaluación continua basada en los contenidos curriculares y los objetivos de la enseñanza comunicativa.

a la diferencia que existe entre la capacidad de alumnos de llevar unas conversaciones espontáneas en contextos informales en una lengua que no sea su L1 (*BICS*), y la capacidad de funcionar adecuada o exitosamente en contextos educativos en una segunda lengua o una lengua extranjera, donde el *CALP* representa todo un mundo nuevo de conocimientos metalingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, terminológicos, etc., necesarios para entender e interiorizar los contenidos educativos en contextos académicos de varios niveles (partiendo de la escuela primaria hasta la educación universitaria a nivel de postgrado). Por consiguiente, el propósito adicional de este tipo de enfoque en el Departamento de Estudios Ibéricos fue intentar a desarrollar la autonomía del aprendizaje del alumnado proporcionándole una serie de oportunidades de desarrollar estrategias cognitivas y estrategias de aprendizaje que le permitirían desenvolverse y progresar más fácilmente en el contorno académico (que presupone unas competencias académicas y cognitivas tanto en su L1 como en la lengua meta, en este caso, el español). A la vez, el desarrollo del meta-lenguaje y de la meta-cognición les ayudaba crear una actitud crítica hacia las materias y contenidos impartidos en los cursos que atendían. En las clases lingüísticas teóricas se partía de una presentación de materiales didácticos inductiva e interdisciplinaria que les ofrecía a los estudiantes la posibilidad de aplicar sus competencias lingüísticas y académicas previamente desarrolladas en un proceso basado en actividades giradas hacia resolución de problemas (ing. *Problem solving activities*). Los problemas concretos se identificaban y localizaban en varios discursos/textos dentro de las diferentes asignaturas en un proceso de negociación de contenido y discusión entre los mismos estudiantes y entre el profesorado y los estudiantes. Ambos aspectos de este tipo de enseñanza en la lengua meta y a través de la lengua meta proporcionaban una gran variedad de oportunidades en las cuales los estudiantes mejoraban su *CALP* en E/LE enfocándose en las diversas materias que un día formarían parte de su futura vida profesional y/o académica.

### 3. Las nuevas tendencias en las políticas educativas del lenguaje europeas y AICLE

Las políticas de lenguaje europeas de plurilingüismo y diversidad lingüística y cultural, cuyo objetivo principal es asegurar a todos los ciudadanos de Europa el derecho y la posibilidad de aprender y usar más de una lengua en varios dominios lingüísticos relevantes para sus necesidades comunicativas, educativas, profesionales, etc., han abierto varias vías de pensamiento hacia los aspectos teóricos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los objetivos y de los rendimientos de los aprendices de lenguas en diferentes contornos sociales, políticos y educativos. Los documentos desarrollados por el Consejo de Europa, como el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MER)* y los documentos acompañantes, el *Portfolio Europeo de Lenguas (PEL)* en primer lugar, ofrecen una filosofía nueva con respeto al *enfoque didáctico*, partiendo de la perspectiva de los *usuarios* de lenguas, de sus estrategias de aprendizaje y del uso lingüístico, a través de la identificación de procesos/acciones comunicativos que les permiten adquirir competencias comunicativas, meta-lingüísticas y meta-cognitivas. El objetivo principal de este enfoque es de formar hablantes competentes que pueden desenvolverse en discursos de varias índoles (partiendo de

los más concretos, condicionados por contextos inmediatos y necesidades más básicas, hasta los más abstractos, profesionales y académicos) con los que se enfrentan (o se pueden enfrentar) en sus comunidades de práctica. El concepto de seis niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ha ofrecido una orientación muy fácil de seguir (con respeto a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza) tanto a los alumnos y a los profesores, como a las autoridades educativas, a los examinadores y a los autores de materiales didácticos. Se trata de una serie de *niveles de logro* definidos por un banco muy exhaustivo de descriptores que cubren las destrezas lingüísticas básicas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, interacción) y su uso en los distintos dominios comunicativos (dominio privado, educativo, administrativo/público y profesional). Los descriptores que ponen énfasis en las capacidades y los conocimientos de los aprendices de las lenguas y los documentos acompañantes, como el PEL ya mencionado, con sus tablas de autoevaluación, aportan de una manera muy significativa a la autonomía del aprendizaje y al mejoramiento de las capacidades necesarias para facilitar el proceso del desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales.

Este marco teórico/didáctico, de una parte muy detallado, pero de otra parte muy abierto, flexible, “dinámico y no-dogmático” (MER: 19), se ha empezado a implementar en diversos países europeos dentro de sistemas educativos formales e informales. Por ejemplo, en Serbia los planes curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria y secundaria han adoptado los principios del MER. Lo que es pertinente para este trabajo es que en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado se ha planteado un esquema general del desarrollo de las competencias en las lenguas que se enseñan/estudian en la Facultad según la nivelación planteada por el Consejo de Europa y el MER (de A1 a C2).

En cuanto al Departamento de Estudios Ibéricos, los programas docentes de los estudios básicos del E/LE siguen la idea general introducida en la segunda parte de la década de los años 90 del siglo pasado, esta vez apoyados por los conceptos y principios de los documentos europeos descritos en los párrafos anteriores. Es decir, en adición al uso los manuales didácticos desarrollados en concordancia con dichos documentos y de desarrollar sílabus detallados para la enseñanza del español (y disponibles en cada momento a nuestros estudiantes en forma electrónica) basados en los descriptores del MER, se ha empezado con un proceso de la enseñanza integrativa y trans-curricular que pretende extender la relevancia de los descriptores y niveles de logro a las materias de contenidos lingüísticos y culturales (con un objetivo final de incorporar también la literatura, la traducción, etc., en este proyecto general). En otras palabras, la enseñanza de la lingüística descriptiva y aplicada en español (junto con la enseñanza de conceptos inter- y pluri-culturales que de una parte forman parte de cursos generales de E/LE, pero de otra parte también se imparten como asignaturas especializadas) utilizan como marcadores de competencias generales los descriptores del MER definidos para los cursos de lengua, acompañados por los descriptores de logro relacionados con los contenidos de las diferentes materias teóricas impartidas en el departamento.

Sin embargo, el AICLE ya desarrollado e implementado en el Departamento, todavía no ha recibido su forma institucionalizada que pueda ser reconocida y convalidada

en contextos europeos. Es precisamente por eso que, a partir del mes de febrero de 2010, el Departamento de Estudios Ibéricos, en colaboración con los expertos del Consejo de Europa, ha puesto en marcha un proyecto piloto que pretende especificar de una manera consistente y nivelada una serie de documentos que abarcara todos los contenidos lingüísticos y teóricos necesarios para asegurar una aplicación sistemática de los principios de enseñanza/aprendizaje según el modelo europeo. Siguiendo los conceptos del AICLE y del MER estamos en el proceso de definir el *Portfolio Europeo de Lenguas para Estudios Filológicos* cuyas diversas partes (el pasaporte, la biografía y el dossier) cubrirían las competencias – objetivos del aprendizaje de nuestros estudiantes, introduciendo una serie de herramientas que les facilitarían tanto el progreso de sus competencias comunicativas como su desarrollo intelectual, académico y profesional.

#### **4. Los aspectos positivos y negativos de la enseñanza/aprendizaje de lengua y contenidos integrados**

En vez de presentar una serie de conclusiones de todo lo anteriormente expuesto, terminaré este trabajo con la presentación de los aspectos positivos y negativos de este tipo de proceso didáctico con los cuales nos hemos enfrentado a lo largo de los últimos 15 años. Éstos no difieren mucho de las experiencias de muchas otras instituciones educativas y académicas que han intentado aplicar enfoques semejantes, pero esto sólo quiere decir que la enseñanza de lenguas y contenidos integrados se puede realizar en los contextos más variados y que las conclusiones y lecciones que aprendemos son intercambiables y las experiencias aplicables irrespectivamente del nivel de la enseñanza o de los contenidos planteados por los diversos currícula.

En todo caso, estoy firmemente de acuerdo con la conclusión expuesta por Bingham Wesch & Skehan (2002: 2):

Language development progresses alongside study of a given topic or texts through repeated communicative encounters with given language forms and patterns. Content learning - like other meaningful language use - involves comprehending meaning and associating language forms, meanings and functions in different contexts. Repeated use of new language ensures ongoing mental elaboration and practice, increasing its availability for new encounters and long-term retention. For these reasons, CBI (content based instruction) can be very effective for both language and content learning.

En cuanto a los efectos positivos, es importante destacar el aumento muy significativo del tiempo de exposición de los estudiantes a la lengua meta. Asimismo, la motivación intrínseca del alumnado sube en contextos educativos en los cuales utilizan la lengua meta en la comunicación especializada y girada hacia sus objetivos profesionales (es decir, cuando utilizan la lengua meta para estudiar, hablar y escribir sobre los diferentes contenidos filológicos que forman parte de su curriculum académico). Una consecuencia adicional, pero muy importante, de este tipo de uso de la lengua meta en las clases de contenidos lingüísticos es el desarrollo de los diferentes registros y terminologías profesionales, acompañados por la adquisición de las

competencias sociolingüísticas, socioculturales y pragmáticas necesarias en sus futuras vidas profesionales pluriculturales y plurilingües. Todo esto, claro está, va seguido de un desarrollo más sistemático de las estrategias de aprendizaje: aprender diferentes contenidos en la lengua meta agiliza el uso de las estrategias ya adquiridas e implementadas en el aprendizaje de varias otras materias durante los cursos académicos en la enseñanza primaria y secundaria en la lengua materna de nuestros estudiantes, de modo que les permite aplicar todos sus conocimientos así llamados “enciclopédicos” y activar todos los procesos cognitivos de los cuales normalmente se aprovechan en el proceso de cualquier otro tipo de aprendizaje. Dicho todo esto, concluimos que la enseñanza/aprendizaje de lenguas y contenidos integrados contribuye a la memorización de formas lingüísticas y contenidos relacionados a largo plazo y a un rendimiento de conocimientos teóricos más sistematizado y contextualizado que la enseñanza tradicional.

No obstante, como en cualquier proceso educativo, tenemos que tomar en cuenta y mencionar los aspectos negativos que surgen de varios tipos del AICLE y que están presentes en el AICLE empleado en nuestro Departamento. En primer lugar, el profesorado tiene que contar con un desfase entre las competencias comunicativas generales de los alumnos, de una parte, y los requisitos lingüísticos y teóricos que forman parte de los diferentes cursos teóricos, de otra parte. Igualmente, se puede esperar que en algunas ocasiones el acceso al contenido de un curso académico pueda ser más lento precisamente por el uso de la lengua meta como la lengua vehicular de la comunicación en clase. Y por fin, se tiene que tomar en cuenta que en el momento de la evaluación de los contenidos teóricos es necesario definir muy claramente y hasta cierto punto separar los requisitos comunicativos generales de los contenidos teóricos y los objetivos proscritos por los currícula de asignaturas teóricas.

En conclusión, a pesar de las experiencias positivas y motivadoras que ofrece el concepto del AICLE, nunca debemos perder de vista todos los desafíos que pueden frenar, imposibilitar u obstruir el proceso de la formación e introducción de varias prácticas discursivas y comunicativas en la lengua meta en la enseñanza de varios contenidos educativos y académicos no limitados a la enseñanza de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Como han mostrado las conclusiones del informe de la Comisión Europea (Euridyce, 2006: 51), la puesta en práctica del AICLE exige una organización más compleja que la del proceso educativo tradicional. Muchos países europeos que ya tienen experiencia con este tipo de enseñanza indican que la mayoría de los problemas giran hacia la legislación educativa restrictiva, escasez de docentes cualificados, falta de materiales didácticos y costes elevados. Todos estos factores juegan un papel mucho menos importante en el desarrollo de programas universitarios en las facultades filológicas. La enseñanza a nivel universitario normalmente está más independiente de la legislación educativa general, los materiales didácticos en la lengua meta son mucho más accesibles y los equipos docentes en una gran mayoría de los casos poseen unas competencias lingüísticas muy altas en las lenguas que enseñan. Es precisamente por esta razón que los contextos académicos de estudios filológicos representan un potencial imprescindible para el futuro desarrollo del AICLE en el contexto europeo.

## Bibliografía

- ALLAGA UGARTE, R., “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE)”, *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*. 1(0): 129-139, 2008. Consultado en: [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/aliaga/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/aliaga/index.html) , 13 de febrero, 2010.
- BINGHAM WESCHE, Marion & Peter Skehan, “Communicative, task-based and content-based language instruction”. Robert B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistic*, Oxford, UK, New York, USA, etc.: Oxford University Press, pp. 207-228, 2002.
- Consejo de Europa/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Consultado en: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) 15 de febrero, 2010 (Ó 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español).
- CUMMINS, J., *Bilingualism and minority language children*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- CUMMINS, J., *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England, Multilingual Matters, 1984.
- Escuelas Oficiales de Idiomas en la Red. *El portfolio de la Comisión Europea: El Portfolio Europeo de Lenguas*. Consultado en: [http://www.eeooiinet.com/portfolio/european\\_port.htm](http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm), 15 de febrero, 2010.
- Euridyce, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Brussels, Euridyce, 2006. Consultado en: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/071ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071ES.pdf), 15 de febrero de 2010.
- SHORT, D. J. y SPANOS, G., *Teaching mathematics to limited English proficient students*. ERIC identifier = ED317086, 1989. Consultado en: [www.ericdigests.org/pre-9214/english.htm](http://www.ericdigests.org/pre-9214/english.htm), 20 de noviembre, 2007.