

# RESEÑA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: MODELOS DE INTEGRACIÓN Y APRENDIZAJE (AICLE)

## HISTORICAL OVERVIEW OF LANGUAGE TEACHING: INTEGRATION AND LEARNING MODELS (CLIL)

**Pablo Oliva Parera**

Middlebury Institute of International Studies at Monterey, Estados Unidos

### **Proceso editorial**

Recibido: 30/11/2017

Aceptado: 30/01/2018

Publicado: 09/02/2018

### **Contacto**

Pablo Oliva Parera

[abcdoliva@hotmail.com](mailto:abcdoliva@hotmail.com)

---

### **CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER**

Oliva Parera, O. (2018). Reseña histórica de la enseñanza de lenguas: Modelos de integración y aprendizaje (AICLE). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25: 29-49.

# RESEÑA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: MODELOS DE INTEGRACIÓN Y APRENDIZAJE (AICLE)

## HISTORICAL OVERVIEW OF LANGUAGE TEACHING: INTEGRATION AND LEARNING MODELS (CLIL)

### Resumen

Desde hace siglos los educadores han incursionado en diferentes maneras de incluir contenidos en las clases de lenguas extranjeras. Parece ser que la integración de lenguas y contenidos tendría su primer gen en esa época. Sin embargo, es importante destacar que el debate para llegar a un consenso sobre cuál es la manera más apropiada en la enseñanza de idiomas se ha puesto de manifiesto, sobre todo, en la variedad de trabajos, discusiones y publicaciones que han aparecido durante el siglo XX y que forma parte, hasta hoy, del desarrollo educativo de instructores y profesores a nivel mundial. Al examinar las diferentes propuestas metodológicas se advierte que se prioriza, en la actualidad, el aspecto ecléctico como la mejor manera para llegar al alumnado. Dicho esto, parece ser que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, no sólo reciclamos la lengua que enseñamos a través de diferentes contextos o habilidades, sino que también lo hemos hecho de una manera cíclica, a través de los métodos de enseñanza que utilizamos. Este andar en el tiempo nos lleva nuevamente al rescate de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), cobrando ésta, popularidad en las dos últimas décadas.

**Palabras clave:** enseñanza de lenguas extranjeras; integración de lenguas y contenidos; metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas; AICLE (Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos); lenguas extranjeras en el currículo.

### Abstract

For centuries, educators have ventured into ways of integrating different contents in foreign language classes. It appears to be that the integration of language and content had its first gene at that time. It is during the XX century when instructors and practitioners worldwide reached a consensus regarding the most appropriate ways to teach languages. This agreement materialized in the variety of academic works, discussions, and publications. Upon examining the different historical, methodological proposals, we noticed that practitioners prioritize the «eclectic» aspect as it appears as the best way to reach students. That said, it seems to be that we not only recycled the language we have been teaching through different contexts but also, we have done that cyclically, through the teaching approaches we have used. Time has passed by, and we have come to the rescue of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology, which has gained popularity in the last two decades.

**Keywords:** Teaching foreign languages; Integration of languages and Contents; Foreign/Second language methodologies; CLIL (Content Language and Integrated Learning) Foreign Languages across the Curriculum.

## INTRODUCCIÓN

El interés por los modos más eficaces de enseñar lenguas extranjeras es un fenómeno que tiene más de veinticinco siglos de existencia (Kelly, 1976). Desde mediados de los ochenta del siglo XIX hasta aproximadamente mediados de los ochenta del siglo XX, la enseñanza de las lenguas se ha visto influenciada por una serie de propuestas pedagógicas que tienen como objetivo presentar un método que traspase las barreras de las lenguas que se enseñan, los diferentes contextos; como así también los diversos destinatarios (Richards & Rodgers, 2001). Es importante destacar que el debate para llegar a un consenso sobre cuál es la manera más apropiada en la enseñanza de idiomas se ha puesto de manifiesto, sobre todo, en la variedad de trabajos, discusiones y publicaciones que han aparecido durante el siglo XX y que forma parte, hasta hoy, del desarrollo educativo de instructores y profesores a nivel mundial. Si miramos las propuestas presentadas a lo largo y a lo ancho de este período en particular, observaremos que existe un patrón, tal como lo describe Marckwardt (1972), que tiene un carácter cíclico y emergente que tiene lugar, cada cuarto de siglo con la aparición de un nuevo método de enseñanza. Luego de cierto tiempo, se lleva a cabo una apropiación de elementos y que funcionaron adecuadamente del viejo método que se vuelve a instalar en el nuevo método. Uno de los trabajos más relevantes en este ámbito es el de Richards & Rodgers (1986, 2001), que hace una distinción entre método y metodología. Esta diferencia trajo aparejados diversos cambios que influenciaron la enseñanza de las lenguas desde el siglo pasado hasta nuestros días. El objetivo del siguiente artículo es, en primer lugar, hacer una reseña histórica de los métodos más difundidos para la enseñanza de las lenguas. En segundo lugar, reflexionar sobre el futuro de las metodologías de la enseñanza de las lenguas y; en tercer lugar, analizar cómo estas metodologías han confluído en el AICLE.

### **Método y metodología: caminando hacia la normativización de la enseñanza**

Como acabamos de mencionar, uno de los trabajos más relevantes en este ámbito es el de Richards & Rodgers (1986, 2001), que hace una distinción entre método y metodología. El método es el conjunto sistemático de prácticas de la enseñanza que, a su vez, está basado en las teorías de aprendizaje de lenguas. La metodología se refiere más específicamente a la relación que existe entre la teoría y la práctica. En la década de los 70 aparece el término enfoque como reacción o complemento al concepto de método, aunque, en un principio, no se distinguía entre uno y otro. Sin embargo, en la década de los 80 empieza a usarse y desarrollarse más, poniéndose

de manifiesto la diferencia entre ambos términos (Alcalá Varoz, Ayala Becerril y Pérez Ayala, 1993).

Existe una discusión sobre las características de estos términos según diferentes autores. Sin embargo, creemos necesario traer a colación la definición aportada por Larsen-Freeman & Anderson (2011); el método, según ellos es «el conjunto de principios coherentes ligados a ciertas técnicas y procedimientos» (p.xvi). Esta definición parece tener más sentido para explicar el trabajo del docente en el salón de clase. Es importante destacar que entre los años 50 y los 80 del pasado siglo se registró una tendencia a normativizar la enseñanza de lenguas y esto es coincidente con la aparición de dos fenómenos que, según Richards & Rodgers (2001), fueron la enseñanza situacional de las lenguas, por un lado, y el audiolingüismo por el otro. Éste último, surgido en los Estados Unidos como fruto de la fusión del estructuralismo –que ve la lengua como partes o estructuras separadas– con la teoría del aprendizaje conductista. En otras palabras, el aprendizaje de la lengua está supeditado a la denominada «formación de hábitos». Llevado al plano de la práctica, en los años 40 (Omaggio, 2001) se constituyó la metodología utilizada en el *Defense Language Institute*, en Monterey, California. Tanto el personal de seguridad civil como los militares aprendían diferentes lenguas y luego eran enviados a realizar trabajos en diferentes partes del mundo. Los cinco principios básicos de esta metodología según Omaggio (2001), que cita a Chastain (1976), son los siguientes:

- El propósito tiene que ser el desarrollo de las mismas destrezas que posee el hablante nativo de la lengua.
- En el aula solamente se habla la L2; ésta se enseña sin hacer referencia alguna a la L1.
- La producción oral se establece a partir de la memorización de diálogos siguiendo la técnica estímulo-respuesta.
- La gramática no se enseña de forma explícita, sino que se mantiene al mínimo.
- En el desarrollo de las cuatro destrezas se debe mantener la secuencia natural en el aprendizaje (Chastain, 1976; citado por Omaggio, 2001: 111-112).

Esta metodología utilizada en este tipo de institución, como el *Defense Language Institute*, se puede llegar a entender si analizamos las características más salientes de los métodos más divulgados en la enseñanza de lenguas.

## Breve revisión de los métodos más difundidos para la enseñanza de lenguas

Uno de los métodos tradicionales en la enseñanza de lenguas es el «método de gramática-traducción», conocido por su nombre en inglés, *Grammar-translation method*.

Éste era utilizado en la enseñanza del griego y del latín en el siglo XVIII (Chang, 2011) y luego se utilizó para la enseñanza de otras lenguas durante los siglos XIX y XX. En Europa alcanza su máximo esplendor en 1840 y lo mantiene alrededor de un siglo (Alcalá Varoz, Ayala Becerril y Pérez Ayala, 1993). Según este método, el aprendizaje estaba supeditado a la memorización de reglas gramaticales y de formación de palabras. El éxito de la enseñanza se daba si el estudiante podía aplicar las reglas que había aprendido en la buena traducción de un texto. Para ello se leían los textos en voz alta, dejando muy poco espacio para la práctica de las habilidades orales y de escucha. El espacio para la creatividad por parte del discente era prácticamente nulo. Sin embargo, hay defensores de este método como, por ejemplo, Duff (2012), quien puntualiza el hecho de que la lengua nativa modela la forma de pensar y también influye en la lengua extranjera que se está aprendiendo. La traducción ayuda a que haya menos interferencia de la L1 hacia la L2 y a que los estudiantes sean capaces de justificar el uso de la lengua que aprenden.

Como reacción al método de gramática-traducción surge el denominado «método directo» o *Direct Method*, en inglés. La idea que sustenta este método se concibe a partir de la presuposición que afirma que las lenguas modernas son diferentes al latín y al griego y, en consecuencia, necesitan ser enseñadas de una manera diferente de las lenguas clásicas (Bayley, 1998). Estas son algunas de las características asociadas con este tipo de método, según Snow (1992):

- La gramática se aprende de forma inductiva y la figura del estudiante se considera importante.
- Para el aprendizaje del vocabulario se recurre a figuras y al uso de señas para explicar el significado de las palabras, en lugar de a la traducción.
- Los estudiantes mantienen conversaciones en la lengua meta como si estuvieran en situaciones reales y, cuando no conocen alguna palabra, optan por la circunlocución para poder explicarla.

A finales de los años 60 y principios de los años 70, se produce otro cambio en este campo porque las teorías conductistas empiezan a perder fuerza. Como consecuencia de ello, emergen nuevas teorías que reflejan más la perspectiva mentalista de la época. Es importante recordar que hacia los años 60, Chomsky descubre el dispositivo de adquisición del lenguaje o DAL, que explica cómo los niños aprenden la lengua. Una de las maneras de resucitar ese dispositivo, una vez que el individuo ya no es un niño y tiene interés en aprender la lengua, es por medio del «anti-método cognitivo» de Newman y Reibel (1968). En este método, el aprendizaje en el aula de la LE sería similar al proceso de aprendizaje de la L1. La función del docente no sería procesar la información en partes y practicar, sino que el aprendizaje se haría por medio de «pedazos» o *chunks* que tengan sentido y estén en contexto. Una frase

típica sería aquella que se dice cuando alguien no habla la lengua y visita un país extranjero: «Me gustaría saber dónde queda el baño». La gramática en esta metodología tendría un enfoque inductivo con casi nula explicación por parte del docente. El centro del aprendizaje es el estudiante y es, justamente él mismo, quien decide lo que quiere aprender, en lugar del instructor (Ellis, 2000).

Por esta misma época, hace su aparición en la escena de la enseñanza otro de los métodos; el llamado «método del código-cognitivo» o *cognitive-code method*, que trata de responder preguntas tales como: «¿Debería ser la gramática enseñada explícitamente antes de la presentación de los diálogos y de la práctica estructurada de los mismos por parte de los estudiantes? Y si es así, ¿cuál es la teoría científica de la gramática más apropiada?» (Danesi, 2003: 11). Lo que es importante rescatar de este método es que, desde el punto de vista del estudiante, todo lo que haya aprendido necesita tener sentido. La gramática debía ser entendida a nivel consciente, considerando la figura del profesor, quien ha de tener en cuenta que los estudiantes aprenden de diferentes maneras y tienen estilos propios (Chastain, 1976).

En medio de estos dos grandes movimientos se suceden algunos cambios no menores y que dan lugar a otros métodos como el silencioso, el sugestopédico, el de aprendizaje comunitario de lenguas y la respuesta física total.

El responsable del método silencioso es Gattegno (1976). Según este autor, el discente trabajará con los recursos propios –como el conocimiento del mundo y las reglas gramaticales que haya aprendido antes– y la meta del profesor apuntará a acompañar al estudiante en este proceso de descubrimiento. El habla del instructor es prácticamente nula; éste recurrirá al uso de *realia* o gráficos para estimular la producción del estudiante.

*El método sugestopédico* tiene como propulsor a Lozanov (1978) y su objetivo en el aprendizaje de lenguas es llevar a los alumnos a la eliminación del estrés y la ansiedad a través de la música o de actividades de relajación como, por ejemplo, técnicas de respiración para erradicar elementos negativos como las inseguridades y así lograr que el aprendizaje de la lengua sea efectivo (Larsen-Freeman, 2001).

Otro de los métodos donde se destaca el libre albedrío al expresarse y la carencia de presión es el llamado *aprendizaje de lenguas en comunidad*. Fue propuesto por Charles Curran (1976) y se fundamenta, básicamente, en el hecho de que, durante el aprendizaje, los alumnos necesitan estar asesorados y ser entendidos en cuanto a los objetivos que persiguen, tanto por el instructor como por sus compañeros. La idea de comunidad surge a partir de la noción de que el esfuerzo comunitario es el elemento clave en este tipo de método. En una clase de entre cuatro y doce aprendientes que están sentados en un círculo (Stevick, 1976), los estudiantes se expre-

san libremente con uno o más instructores. En este sentido y, por medio de técnicas que ayudan al discente a expresarse en un ambiente sin presiones ni juzgamientos, los mismos estudiantes van creando un ambiente de camaradería y se fomenta el deseo de aprender. Si bien se dice que en este tipo de metodología el instructor, en su rol de consejero y/o asesor, no tiene que ser alguien que ha sido entrenado en psicología (Larsen-Freeman & Anderson 2011), juzgamos necesario enfatizar que el instructor debería tener conocimientos básicos de la mencionada disciplina para llevarla a cabo porque las experiencias a nivel grupal pueden ser muy diferentes. Pueden existir grupos que tengan una tendencia a tratar ciertos temas y se notará que existe, en este sentido, un límite a nivel contextual, como ha sido puntualizado por Omaggio (2001) con referencia al contenido que se trata en este tipo de método.

El método de la respuesta física total o, como es conocido por sus siglas, *RFT*, hace énfasis en el sistema sensorial kinestésico de los estudiantes por parte del instructor. El método fue desarrollado por James Asher (1972) y en esencia consiste en la comprensión de la lengua a través de la mímica, gestos y mandatos, y de ahí la importancia de la comprensión auditiva en este sentido.

En la observación del método en una clase de español se aprecia que, a medida que va modelando la lengua, los niños hacen exactamente lo que el profesor dice: «Levántense, dense la vuelta, caminen hacia la puerta», entre otros enunciados. Los alumnos siguen al profesor exactamente en todos sus movimientos. Se nota que a medida que pasa el tiempo el instructor va complicando las estructuras cada vez más. En este punto, todos los estudiantes sólo escuchan al profesor, siendo el único que habla. De ahí que muchos adeptos de este método digan que es una herramienta eficaz en el desarrollo de la comprensión auditiva. Sin embargo, la producción del alumno está restringida a dar mandatos a los demás estudiantes, cuando son ellos quienes tienen que intervenir y, el profesor, estar en silencio. A partir de lo visto, podemos afirmar que, desde el punto de vista de la producción de los estudiantes, es necesario por parte del profesor tratar de integrar esta metodología con otras para que no sea monótona.

El método natural está basado en la teoría de Krashen (1982) y el responsable de su desarrollo fue Terrell (1977-1982). Esencialmente, la teoría de adquisición de lengua de Krashen se asemeja al método natural ya que ambas dan por hecho que la competencia comunicativa es del nivel 1+. Los puntos esenciales de esta metodología (Terrell, 1977) pueden resumirse en los que se enumeran a continuación:

- La enseñanza debe llevarse a cabo en la lengua meta y no se recurre a la traducción para que el estudiante pueda entender.

- La presentación del material debe hacerse de forma oral; es decir, el instructor a cargo debe dar oportunidades para que la lengua sea adquirida y no aprendida.
- El vocabulario deberá ser enseñado con *realia* y recurriendo a la mímica. Con el más abstracto se recurrirá a la asociación.

Se ha podido observar en los puntos mencionados cómo, a través de la enseñanza y el aprendizaje, el método se ha visto afectado por las diferentes corrientes imperantes. Todavía no existe un enfoque y/o una metodología que sea única y completamente efectiva y, por eso, el profesorado de lenguas extranjeras recurre a tomar de cada método y/o enfoque lo que sea útil. Esta manera de ser ecléctico, tal como plantea Omaggio (2001) citando a Richards & Rodgers (1986), ha de seguir pautas tales como la correcta selección de los objetivos en el sílabo, actividades acordes con esos objetivos y estos, a su vez, con el objetivo final de la institución, etcétera.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente sobre lo ecléctico y sus ventajas en determinados contextos, se intentará describir a continuación cómo a través de estas dos últimas décadas, todos estos movimientos han promovido y han rescatado al AICLE en el tiempo.

## El futuro de las metodologías en la enseñanza de lenguas

Rodgers (2001), al referirse al futuro rumbo que tomarán la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, comenta sobre incertidumbre que hay en el camino a seguir. Sin embargo, expone diez escenarios que afectarán a la enseñanza y al aprendizaje en el nuevo milenio. Es conveniente mencionar estos escenarios ya que la integración de lengua y contenidos parece adaptarse perfectamente a ellos. He aquí un breve resumen de los mismos:

1. *La colaboración docente-alumno*. Las necesidades de los alumnos y los docentes estarán mejor sincronizadas y, a través de recursos como los que se encuentran en línea, se podrá mejorar la calidad de la instrucción. Desde el punto de vista de la integración de lengua y contenido se puede observar que este aspecto se encuentra facilitado en el contenido que presenta el profesor al alumno. Por ejemplo, en una clase de nivel intermedio o niveles —A1, B.1 y B.2— teniendo en cuenta los valores asignados a CEFR (ver ACTFL, 2012) donde se trata el tema de las desapariciones en Argentina durante la dictadura militar, los alumnos tienen interés en aprender sobre las organizaciones de derechos humanos de la época, si todavía están en vigencia. El docente puede facilitar enlaces para que los estudiantes ahonden en el tema. Esta colaboración entre docente y alumno se ha cristalizado en una clase real usando entornos virtuales educativos como: *canvas* y/o *moodle*



2. *La sinergia de la metodología.* Rodgers (2001) se refiere a los diferentes elementos o partes que conformarían un programa para que la enseñanza sea más efectiva. Es lo que el autor denomina «eclecticismo disciplinado» (Rodgers, 2001:1). En una clase que sigue el modelo AICLE se puede llegar a observar la presencia de diferentes métodos anteriormente descritos. Por ejemplo, se puede llegar a explicar la dictadura en Argentina empezando con la representación de una persona una persona que se encuentra en un centro clandestino y habla sobre sus costumbres habituales en ese lugar, tal como se ha explicado antes al ver el método sugestopédico. Se puede también tener en cuenta la forma en que las víctimas eran tratadas por los victimarios en el análisis de mandatos (método silencioso), entre otros.
3. *El desarrollo curricular.* Según el autor, la perspectiva curricular viene de la educación general y considera que toda instrucción, para que sea exitosa, debe consistir en un entrelazamiento de conocimiento, instrucción, aprendiente y estrategias administrativas. Uno de los puntos a favor que tiene la metodología AICLE es el trabajo hacia la integración de todos estos puntos, incluyendo lo administrativo que, a veces, pareciera escapar de las manos del docente, pues debe existir un seguimiento institucional que acompañe el proceso.
4. *El contenido.* Rodgers (2001) está a favor de la metodología AICLE y coincidimos con él en el hecho de que, desde el punto de vista didáctico, hay que ver «qué contenido» y «cuánto contenido» es el que aporta un aprendizaje efectivo; es importante asimismo la forma en que los contenidos, tanto lingüísticos como disciplinares, son integrados de manera efectiva (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).
5. *La multinteligencia.* Este término deriva de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983). Lo importante de esto es que, teniendo en cuenta las ocho inteligencias, se pueden planificar actividades especiales donde se integran la lengua y el contenido. En la siguiente tabla se pueden observar algunas de estas actividades utilizadas en una clase que sigue el formato AICLE.

**Tabla 1.** Tipo de inteligencias y actividades que las desarrollan (Adaptadas de Christison, 1998)

Tipos de inteligencia	Actividades posibles
Lingüística	Escuchar preguntas y grabar respuestas en un entorno de aprendizaje virtual, hacer presentaciones sobre un aspecto investigado, debate.
Lógica	Interpretar gráficos de torta, resolución de problemas.
Espacial	Interpretar gráficos, diagramas.

Kinestético	Practicar mandatos usando MFR, visitar supermercados de la comunidad para la búsqueda de tesoros.
Musical	Escuchar canciones, ver películas, escuchar conversaciones donde los alumnos completan huecos y contestan preguntas.
Interpersonal	Trabajar en pares, grupos de cuatro y actividades grupales antes de los debates.
Intrapersonal	Comentar poemas, cortos y escenas de película de manera individual.
Naturalista	Trabajar con diferentes organizaciones no gubernamentales.

1. *La respuesta totalmente funcional*. Rodgers (2001) menciona nuevas tendencias u orientaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras que consistirán en el trabajo a nivel discursivo, pragmático y de gramática. Estas innovaciones, según él, forman parte del interés en los enfoques funcionales de la enseñanza. La metodología AICLE es vital para lograr este tipo de orientaciones. Un ejemplo concreto que se ha llevado a cabo, y que serviría para ilustrar este escenario, es el siguiente: los alumnos, después de ver un filme, trabajan en un pasaje de un texto donde los verbos están en negrita. Luego, ellos leen un texto similar, pero desde otro punto de vista donde hay una abundancia de matrices como «es necesario que/ es recomendable que/ dudo que» y los verbos aparecen también en negrita. Una vez que ellos leen los párrafos necesitan reflexionar sobre los verbos en ambos pasajes. De esta manera, y de forma deductiva, los estudiantes van trabajando y descubriendo las reglas que rigen tanto para el indicativo como para el subjuntivo. En cuanto a la ejercitación gramatical, ésta parece tener más sentido y tiene una finalidad funcional.
2. *Estrategopedia*. El autor se refiere con esto a la enseñanza de ciertas estrategias en niveles básicos como, por ejemplo, asociar palabras con objetos para ayudar a la memoria y, en niveles más altos, estrategias metacognitivas y cognitivas para aprender, pensar y planificar. En una clase que sigue el modelo AICLE se puede trabajar el contenido que se desee aprender y enfocarse en el vocabulario y la circunlocución.
3. *Frases léxicas*. Por las investigaciones lingüísticas se sabe que hay un número menor de frases léxicas que son completamente novedosas en los usuarios de la lengua. El mayor número se encuentra en frases léxicas que están en la memoria y que se usan una y otra vez reciclándose. De acuerdo con el escenario presentado por Rodgers, la enseñanza de lenguas debería enfocarse y trabajarse con este grupo de frases léxicas y encontrar patrones para poder aplicarlas a diferentes situaciones. En un contexto de clase que sigue el modelo AICLE, la presentación y el trabajo de diferentes tipos de contenido permitiría este tipo de ejercitación.

4. *La zona holística*. Los defensores del aprendizaje holístico proponen que, en una clase de lengua, los aprendientes trabajen con crítica literaria —contenido que sea auténtico— y se trabaje el proceso de la escritura. En una clase que sigue el formato AICLE, normalmente se utiliza contenido auténtico. El docente utiliza este tipo de textos para el análisis resaltar puntos gramaticales, realizar preguntas de comprensión sobre el texto, entre otros recursos. Creemos importante destacar en este sentido la relevancia del contexto en las recientes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras (ver Byrnes, 2014).
5. *Comunicatividad frontal completa*. Se refiere a la propuesta de trabajar los aspectos no lingüísticos de la comunicación, así como también las expresiones de la cara, postura, proxémica, entonación y ritmo de la voz. Esto se podría aplicar a una clase AICLE como, por ejemplo, cuando se hace un juego que se llama «Veo, veo», pues se utilizan muchos aspectos no lingüísticos y muchos gestos.

Para cerrar este apartado cabe mencionar que, además de explicar cómo ha ido evolucionando la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los métodos más aceptados en los últimos 40 años, se han descrito diferentes escenarios que afectarán la enseñanza de lenguas en el nuevo milenio y que parecen tener puntos coincidentes con la enseñanza de lenguas a través de contenidos, que es el tema de nuestro interés. A continuación, nos detendremos en la evolución histórica del desarrollo de la metodología AICLE y sus principales variantes en niveles universitarios.

## Concepto de Integración de Lenguaje y Contenidos

Como mencionamos en el apartado introductorio, la instrucción basada en contenidos no es un concepto nuevo. La historia da cuenta que desde hace siglos ha habido diferentes intentos de incluir diferentes tipos de contenido en clases de lenguas extranjeras. Prueba de ello, es la enseñanza impartida por parte de los sumerios a los acadios en diferentes contenidos como la botánica, la zoología y la teología (Martínez Adrián, 2011). Luego de varios siglos y ahora en la actualidad, esta integración es conocida por sus siglas IBC, CBI, EBC, AICLE o CLIL y muestra cómo puede enseñarse la lengua a través del contenido de las materias curriculares que los estudiantes han de cursar en diferentes programas y niveles de lengua en instituciones educativas de distinto tipo.

En el continente europeo, es conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) o —según su traducción al inglés— *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En Estados Unidos y Canadá, es conocido como *Content-Based Instruction* (CBI). Hay autores que señalan una diferencia de origen metodológico entre el AICLE o CLIL y el CBI. Según Fortanet-Gómez (2013), se relaciona con

mayor frecuencia el CBI con la metodología utilizada para asistir a estudiantes con destrezas en inglés denominados *limited language proficiency students*, mientras que, el AICLE o CLIL, se concibió, en un principio, para apuntalar las lenguas minoritarias y vigorizar la enseñanza junto con el aprendizaje de lenguas. En este artículo, nos referiremos a AICLE y a CBI como sinónimos ya que, en ambos conceptos, intentamos rescatar la idea de la integración con fines didácticos, tal como lo propone Llinares (2015: 59) al expresar:

El propio concepto de integración, lo que implica y cómo puede ser materializado en el salón de clase, debe recibir una mayor atención por parte de investigadores y profesionales sin importar si el contexto que nos ocupa es el de inmersión en Canadá o una escuela que adopta el AICLE en los Países Bajos.

El parecido entre el AICLE y CBI ha sido manifestado en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas como así también en una variedad de enfoques pedagógicos (Madrid y García Sánchez, 2001). Desde el punto de vista europeo, el AICLE se ha internacionalizado y muestra de ello es la aparición de una revista académica llamada *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* (LACLIL) en el continente americano (Fortanet-Gómez, 2013).

Además, es importante agregar que no existe «una sola fórmula para la instrucción de lenguas a través del contenido» (Stryker y Leaver, 1997: 3). Dentro de la instrucción a través del contenido se pueden identificar diferentes tipos de modelos y éstos varían de acuerdo con los recursos o aproximaciones pedagógicas que se presenten o imperen en las diferentes instituciones educativas universitarias, escuelas primarias, medias o secundarias (Shaw, 1997; Schwartz, 2003; Luque Agulló y Tejada Molina, 2008, Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014, Oliva Parera y Núñez Delgado, 2014).

Se puede decir que, en Norteamérica, el AICLE tiene su renacimiento en los años 30 a través del enfoque metodológico que se denomina FLAC por sus siglas en inglés (*Foreign Languages Across the Curriculum*, «Lenguas Extranjeras a través del Currículo»). Según Stryker y Leaver (1997), este movimiento incorpora la lengua extranjera en un gran número de cursos del currículo del ámbito universitario cuya finalidad última es, no sólo la de desarrollar las habilidades lingüísticas de la lengua meta, sino también incrementar el conocimiento transcultural. Este movimiento se vigoriza por los resultados que pueden observarse principalmente en el ámbito universitario en los Estados Unidos y Canadá. Según Brinton, Snow y Wesche (2003), el fortalecimiento se debe a las posibilidades que ofrece la metodología, entre las que se citan (Brinton, Snow y Wesche, 2003: 241-242):

1. Hay un crecimiento a partir de las experiencias previas de aprendizaje por medio del contenido, la lengua meta y en escenarios educativos formales.
2. Toma en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes a través de los escenarios formales de enseñanza y patrones de discursos que el estudiante necesita adquirir.
3. Permite un enfoque no sólo comunicativo sino también gramatical (en el uso).
4. Incorpora los usos de lengua al estar expuesto a contenido pertinente y discurso en la L2 que usará fuera del ámbito escolar.

Por otra parte, algunos estudios sobre la adquisición de segundas lenguas contribuyeron a un desarrollo más formal de la metodología al resaltar ciertas características que han llevado a los investigadores a reafirmar los puntos mencionados anteriormente. La teoría del monitor de Krashen (1982), por ejemplo, pone énfasis en la necesidad de crear situaciones significativas para exponer al discente al *input* comprensible, restando importancia a la necesidad de una instrucción explícita de la gramática. Si se toma en cuenta el ejemplo anterior, se pone de manifiesto la importancia del aspecto comunicativo de la metodología. La opinión de Vygotsky (1978) refuerza lo dicho anteriormente ya que, a través de los diferentes contextos y contenidos, el aprendiente va construyendo su propio conocimiento del mundo como, así también, desarrolla sus habilidades en la L2.

En cuanto a los aportes relacionados con el ámbito de lectura, cabe señalar que en las clases que adoptan la metodología AICLE, una de las características es la oportunidad de los aprendientes de trabajar con material auténtico. Los beneficios de trabajar con textos auténticos en la clase son varios; Swaffar (1985) menciona una mayor motivación e interés, la posibilidad de los aprendientes de contribuir al conocimiento existente y al esquema que pueden tener sobre un tema en particular. También se aprecia una mejora en el vocabulario, la gramática y las estructuras retóricas. Y, por último, se pueden definir posibles desafíos al esquema cultural existente.

Lo dicho por Swaffar en los ochenta parece tener sentido al revisar, en los años noventa, la teoría de Swain (1995) con su hipótesis del *output* en que el estudiante está expuesto a la oportunidad de negociación y retroalimentación en el aula, lo cual le permite mejorar, no sólo su habilidad comunicativa, sino su vocabulario, motivación, etcétera. Es importante agregar que todas estas teorías mencionadas confluyen en el modelo de las «cuatro Ces» presentado por Coyle (1999) que reúne los criterios básicos de la metodología AICLE y que, además, pareciera ser inalterable al tener en cuenta los diferentes modelos que se desprenden de la metodología. Las cuatro Ces corresponden a:

- *Contenido*: lo que se utilizará para el desarrollo de las habilidades y que forma parte del currículo a enseñar.
- *Comunicación*: el proceso de negociación se llevará a cabo a través de la lengua meta.
- *Cognición*: a través del contenido y la comunicación se tendrá acceso a la comprensión del desarrollo de habilidades cognitivas en el aprendiente.
- *Cultura*: la negociación de los contenidos a través de la lengua y el desarrollo de habilidades permitirá una mejor comprensión del conocimiento del mundo del otro y del aprendiente mismo.

## **Evolución de los enfoques basados en la integración de lenguaje y contenidos**

En Canadá, durante los años sesenta, se observa un resurgimiento en los programas de inmersión, los cuales han tenido un crecimiento sostenido en los establecimientos educativos durante los últimos veinte años en Europa y en los Estados Unidos (Grabbe y Stoller, 1997; Mehisto, Frigols y Marsh, 2008; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010, Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

Esta metodología llega a los Estados Unidos para instalarse en las clases de inglés como segunda lengua, al mismo tiempo que se hace conocida en las escuelas y universidades de todo el mundo, como es el caso del departamento de «*Language studies*» del Instituto de estudios internacionales Middlebury en Monterey, California, donde los estudiantes toman cursos de español, francés, japonés, chino y ruso (Shaw, 1997; Jourdenais y Springer, 2005). En la actualidad el departamento de español ofrece a los estudiantes de grado y posgrado la oportunidad de tomar cursos de política latinoamericana, seguridad ciudadana y desarrollo humano, comercio internacional y políticas de medioambiente en lenguas extranjeras.

En España, la oferta de titulaciones bilingües y multilingües en las universidades es también importante. En la Universidad de Granada, por ejemplo, se ofrecen tres másteres cuya lengua de instrucción es solamente el inglés: siete son ofrecidos 50% en español y 50% en inglés. Además, hay una titulación bilingüe de grado que es la de Maestro en Educación Primaria. También, en la Universidad de Cádiz, se ofrecen cursos o talleres para profesores en inglés, francés y alemán (Ramos García, 2014).

Otro esfuerzo orientado hacia esta política lingüista multilingüe, pero a nivel universitario, es aquella implementada a través de la planificación curricular que integra la lengua y contenidos en universidades españolas con el objetivo de tener el inglés como vehículo para el tratamiento de los contenidos (Fortanet-Gómez, 2013). Esta integración de lengua y contenidos ha traído como consecuencia un fenómeno cola-

borativo que se refleja en el trabajo en equipo entre profesores que enseñan en un mismo curso. La negociación del currículum y la manera en que se desarrollan las clases, fueron indicios tomados para llegar a esta conclusión.

En universidades en Japón, el AICLE se está desarrollando de una manera lenta de acuerdo a Brown (2015). EL mismo autor reporta hallazgos al comparar la educativa tradicional y los cursos de inglés que siguen el formato AICLE en una universidad rural.

## El papel de los contenidos en el modelo Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

En este tipo de metodología —donde se integran la lengua y el contenido— es importante clarificar las diferentes perspectivas que existen al definir el «contenido». Por ejemplo, López Barrios (2008) hace referencia a la importancia de este elemento cuando afirma que las clases de lengua basadas en contenidos consideran que éstos son «el centro alrededor del cual giran los procesos de enseñanza y de aprendizaje» (López Barrios, 2008:42). El autor da cuenta de cómo el contenido ha evolucionado a través del tiempo según diferentes autores y metodologías en la enseñanza. Dicho esto, se pueden observar algunas definiciones que rozan con temas más académicos que otros.

Genesee (citado por López Barrios, 2008: 42) define el contenido como «cualquier asunto, tema o tema de interés o importancia para el aprendiz que sea no-lingüístico». Hay otros autores que consideran que el contenido a enseñar debe ser académico (Coyle, Hood y Marsh, 2010) y hasta adaptado a la edad y nivel de los grupos que se enseñan (Curtain y Pesola, 1994). Se puede observar que, desde esta perspectiva, el contenido tiene menos puntos de contacto con lo académico que la definición aportada por Met (1999). Este último teórico, coloca el contenido en otra perspectiva al decir que es «material cognitivamente atractivo y exigente para el alumno y se extiende más allá de la lengua o la cultura meta» (Met, 1999: 150).

En cuanto a la lengua, Brinton observa la lengua meta como «un vehículo a través del cual el contenido es aprendido como el objeto principal de estudio» (Brinton, Snow y Wesche, 2003: 5). De acuerdo con esta definición, el estudio de la gramática y el vocabulario que se hace en las diferentes clases de lenguas está supeditado al contenido, que es lo más relevante. Esto lleva a reflexionar sobre qué es lo más importante en una clase que sigue la metodología AICLE. También nos lleva a pensar si este tipo de metodología va a dar más importancia a un aspecto como el contenido *versus* la gramática, o viceversa. Para poder explicar este dilema cabe remitirse a un

estudio de Met (1999) donde se observa que, según las características del programa, éste puede posicionarse en diferentes partes dentro del continuo que la autora propone, lo cual es indispensable para la toma de decisiones en cuanto a la planificación, diseño curricular, evaluación, entre otras variables. Teniendo esto en cuenta, se distinguen diferentes tipos de AICLE según la tabla 2:

**Tabla 2.** Continuo de integración de contenido y lenguaje de Met (1999: 7)

BASADO EN EL CONTENIDO			BASADO EN LA LENGUA		
Inmersión total	Inmersión parcial	Cursos sheltered	Model de adjunto	Cursos por temas	Clases de lengua con uso frecuente de práctica de lengua

Como se puede ver en el continuo de la lengua presentado por Met (1999), a la izquierda se encuentran los cursos cuyo énfasis está puesto en el contenido y, a la derecha, los que se centran en la lengua. Esta clasificación permite hacer proyecciones que tienen implicación pedagógica. Por ejemplo, si se miran los tipos de cursos alineados hacia la derecha, la estructura gramatical es presentada por medio de diferentes temas que pueden relacionarse con los que el docente crea convenientes o que estén supeditados a la oferta académica del establecimiento que trabaja este tipo de metodologías. En cambio, si se tiene un curso de español «por temas», alineado a la izquierda del continuo, la propuesta será muy diferente por la variedad de temas. Además, la enseñanza gramatical será incidental o impuesta por el contenido mismo que se estudia. Por ejemplo, en una clase de nivel avanzado, luego de un debate, el docente puede detectar que los estudiantes presentan problemas con la diferencia entre «ser» y «estar». El instructor intentará remediar el problema teniendo esto en cuenta. Para ilustrar un curso de español que se encuentra a la derecha del continuo, se puede pensar en los cursos de verano de español en el *Summer Intensive Language Program* del Instituto Middlebury en Monterey, cuyos estudiantes están matriculados en el nivel intermedio bajo según el *American Council of the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 2012); en estos cursos se estudia la lengua mientras que la gramática está supeditada a los diferentes temas que se presentan. El gráfico también permite proyectar de dónde se pueden desprender las diferentes variantes.



## DISCUSIÓN

Para concluir, es importante recordar que la lengua no tiene limitaciones o fronteras a la hora de expresarnos en diferentes contextos. En otras palabras, para que nuestros estudiantes se comuniquen en el salón de clases, siempre es necesario de que tengan algo de qué hablar. Como hemos visto, a lo largo del tiempo, han surgido diferentes ideas y conceptos que han marcado la historia de la metodología y han gozado del estrellato hasta que otra metodología salió a la luz.

Este patrón que hemos descrito oportunamente de la toma de lo que funciona de un método anterior y llevarlo al método más nuevo (Marckwardt, 1972) nos ha planteado la realidad de lo «ecléctico», en cuanto a metodología se refiere, en gran parte de los centros educativos. Con todo esto, parece ser que uno de los enfoques o metodologías milenarios ha llegado para quedarse. El AICLE continúa extendiéndose de costa a costa tanto en los Estados Unidos como en el continente europeo.

Una de las razones del éxito de la implementación de esta integración de lengua y contenidos es el hecho de que no solamente aporta al alumnado de la competencia lingüística tendiente a edificar el desarrollo del lenguaje académico (Cummins, 1989); sino también fomenta la adquisición lingüística. Además, la integración de contenidos propicia la motivación y la autonomía (Oliva Parera & Núñez Delgado, 2016).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTFL (2012). *ACTFL proficiency guidelines*. Recuperado de: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>.
- Alcaraz Varó, E., Ayala Becerril, M., y Pérez Ayala, J. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Asher, J. J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56(3), 133-39.
- Bayley, S. (1998). The direct method and modern language teaching in England 1880-1918. *History of Education*, 27(1), 39-57.
- Brinton, D., Snow, M., y Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction* (Michigan Classics Ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press ELT.
- Brown, H. (2015). Factors influencing the choice of CLIL classes at university in Japan. *ELT WO Journal, Special Issue on CLIL*. Recuperado de <http://blog.nus.edu>.

sg/eltwo/2015/04/27/factors-influencing-the-choice-of-clil-classes-at-university-in-japan-2/

- Byrnes, H. (2014). Theorizing language development at the intersection of 'task' and L2 writing: Reconsidering complexity. En H. Byrnes y R. Manchón (Eds.), *Task-based language learning-insights from and for L2 writing*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2). Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/10755>
- Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: Theory to practice*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Christison, M. A. (1998). Applying multiple intelligences theory in preservice and in service TEFL education programs. *English Teaching Forum*, 36(2), 2-13.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language* (pp.46-62). Londres, Reino Unido: CILT.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Curran, C. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River, WI: Apple River Press.
- Danesi, M. (2003). *Second language teaching: A view from the right side of the brain: Topics in language and linguistics*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Duff, P. (2012). Identity, agency, and SLA. En A. Mackey y S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Ellis, R. (2000). *Instructed second language acquisition*. Nueva York: Blackwell.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy* (Bilingual Education and Bilingualism). Nueva York: Multilingual Matters.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gattegno, C. (1976). *The common sense of foreign language teaching*. Nueva York: Educational Solutions.

- Grabe, W., y Stoller, F. (1997). A six T's approach to content-based instruction. En M. A. Snow y D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp.78-84). Nueva York: Longman.
- Howard, B. (2015). Factors influencing the choice of CLIL classes at university in Japan. ELTWordonline.com. Recuperado de [https://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2015/04/Brown\\_Editorpdf-14zs8e6.pdf](https://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2015/04/Brown_Editorpdf-14zs8e6.pdf)
- Jourdenais, R. y Springer, S. (2005). *Content Tasks and Projects in the Language Classroom: 2004 Conference proceedings*. Monterey: Monterey Institute of International Studies. Monterey, CA
- Kelly, L. (1976). *Twenty-five centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 251-266). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Larsen-Freeman, D & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: implementations, results and teacher training*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58-73.
- López Barrios, M. (2008). Using the Language to Learn and Learning to Use the Language: What's Next in Latin America. *Content-the staff ELT is made of: 33<sup>rd</sup> FAAPL Conference proceedings*. Santiago del Estero.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Luque Agulló, G., y Tejada Molina, G. (2008). Buscando el bilingüismo en comunidades monolingües: Técnicas diferenciales para la enseñanza en primaria. En R. Monroy Casas y A. Sánchez (Eds.), *25 años de lingüística en España: Hitos y retos* (pp. 381-388). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001). Content-based Second Language Teaching. En E. García
- Sánchez (Ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (pp.101-134). Universidad de Almería

Recuperado de: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Content%20Based%20L2%20teaching-CLIL.pdf>

Madrid Manrique, M., y Madrid Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Marckwardt, A. (1972). Changing winds and shifting sands. *MST English Quarterly* 21: 3-11.

Martínez Adrián, M. (2011). An Overview of Content and Language Integrated Learning:

Origins, Features and Research Outcomes. *Revista Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 11, 93-101.

Mehisto, P., Frigols, M. y Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Origins, Integrated Learning and Multilingual Education*. China: Editorial Macmillan Books for Teachers.

Newman, L., y Reibel, D. A. (1968). Necessity and sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 6, 145-61.

Oliva Parera, P., y Nuñez Delgado, M. P. (2014). La integración de lengua y contenidos afines a diferentes carreras universitarias. *Latin American Journal of Content and Integrated Learning*, 7(2), 103-122.

Oliva Parera, P., y Nuñez Delgado, M. P. (2016). Lengua y contenido significativo para motivar al aprendiente de lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1), 270-295.

Omaggio, A. (2001). *Teaching language in context*. Chicago: Heinle & Heinle Publishers.

Ramos García, A. M. (2014). Catálogo de titulaciones bilingües en España. En M. P. Núñez y J. Rienda (coords), *Aproximación didáctica a la lengua y literatura*, (pp.165-180). Madrid. Síntesis.

Richards, J. C., y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language*. Nueva York: Cambridge University Press.

Richards, J. C., y Rodgers, T. (2001) *Approaches and methods in language* (2nd ed.). Nueva York: Cambridge University Press.

Rodgers, T. S. (2001): «Language Teaching Methodology». *CAL Digest*, 1-8.

Schwartz, A. (2003). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos: Una estrategia didáctica para cursos de E/LE de nivel intermedio-alto*. Trabajo presen-

tado en Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (pp. 555-565). Burgos, España: Universidad de Burgos.

- Shaw, P.A. (1997). With one stone: Models of instruction and their curricular implications in an advanced content-based foreign language program. En S. B. Stryker y B. L. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods* (pp. 261-282). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Snow, D. (1992). *Eight approaches to language teaching*. CAL Digests, Center of Applied Linguistics, Washington DC
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method: Some psychological perspectives on language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stryker, S., y Leaver, B. L. (Eds.) (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Swaffer, J. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, 69, 5-34. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291540-4781>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 124-144). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- Terrell, T.D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *The Modern Language Journal*, 66(2), 121-132.
- Vygotsky, L. (1978). Problems of Method. *Mind in Society*, 52-75. Cambridge, MA: Harvard University Press.