

COLONIALISMO Y POSTCOLONIALISMO COMO CONTENIDO TEMÁTICO: PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA CLASE DE LENGUA INGLESA

María Dueñas Vinuesa y María Lourdes Cerezo García
Universidad de Murcia

ABSTRACT

In this paper we offer a methodological proposal for a syllabus developed on the basis of Content-Based Language Instruction. The subject selected is Colonialism and Postcolonialism, and the syllabus has been designed to integrate an advanced level course in EFL within the English Studies (Filología Inglesa) program. For this purpose, we provide information about the methodological framework; justify the suitability of the subject-matter proposed, and end up describing the syllabus, including its objectives, contents, sequential organization and class activities. As a sample, we offer a detailed unit chosen among the ones that integrate the syllabus.

KEY WORDS: Language teaching, content-based instruction, syllabus.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de bloque didáctico fundamentado en el enfoque metodológico de la enseñanza de lenguas basada en contenido. El tema elegido para ello es el de colonialismo y postcolonialismo, estando el bloque destinado para un curso de nivel avanzado en lengua instrumental dentro del Plan de Estudios de Filología Inglesa. Para tal fin, comenzamos delineando el marco teórico que configura la metodología propuesta, continuamos justificando la idoneidad del tema seleccionado, y procedemos finalmente a la descripción de bloque propuesto, estableciendo sus objetivos, contenidos, organización secuencial y actividades. Como muestra, incluimos detallada una de las unidades didácticas que componen tal bloque.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas basada en contenido, lengua instrumental, unidad didáctica.

La enseñanza de lenguas a través de contenido es una de las variantes metodológicas fundamentadas en el enfoque comunicativo que últimamente goza de más amplia vigencia en instituciones educativas de todos los niveles. Los antecedentes de este enfoque se hallan principalmente en los programas de inmersión lingüística originados en Canadá en la década de los sesenta, y en los de educación bilingüe lenguas para fines específicos en Estados Unidos. Así lo evidencia la amplia

bibliografía existente al respecto tanto en forma de libros (Brinton, Snow & Wesche 1989; Crandall 1987; Fruhauf *et al.* 1996; Krueger & Ryan 1993; Marsh, & Langé 1999, 2000; Short 1991; Snow & Brinton 1997; Stryker & Leaver 1997), como en artículos en revistas (Crandall 1994; 1998; Dupuy 2000; Gaffield-Vile 1996; Kasper 1997; Sagliano & Greenfield 1998; Short 1993, 1994; Snow 1998; Snow, Cortés & Pron 1998; Swain 1996 entre otros) y en recursos de internet (por ejemplo, la completísima página de la Universidad de Ohio: <http://www.ohiou.edu/esl/teacher/content.html#Pedagogy>).

Los fundamentos teóricos de la enseñanza de lengua a través de contenido se centran en la teoría de adquisición de lenguas de Krashen (1982) y en las propuestas comunicativas generadas a partir de principios de los años ochenta. Los principios de Krashen establecen que una lengua no nativa se adquiere de forma más satisfactoria cuando las condiciones en las que se recibe el *input* lingüístico son similares a aquellas presentes cuando se adquiere la primera lengua, esto es, cuando el centro de la enseñanza es el significado y no la forma, cuando el *input* está ligeramente por encima de la competencia del estudiante, y cuando hay oportunidades suficientes para involucrarse en un uso de la lengua con sentido dentro de un ambiente relativamente libre de ansiedad. Esto implica, en palabras de Crandall,

...that the focus of the second language classroom should be on something meaningful, such as academic content, and that modification of the target language facilitates language acquisition and makes academic content accessible to second language learners (Crandall 1).

De esta forma, la enseñanza basada en contenido —comúnmente conocida como *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* en Europa y *Content-Based Instruction (CBI)* en Estados Unidos— ofrece la posibilidad de aprender una lengua extranjera de una forma en la que los estudiantes pueden avanzar en su desarrollo académico o cognitivo mientras que progresan a la vez en su competencia comunicativa y profundizan en su conocimiento de las estructuras formales de la lengua. En este sentido, como indica Dupuy,

...there is evidence that CBI has worthwhile “payoff” for students at all levels and in a variety of acquisition context, including the university. This “payoff” encompasses three broad areas: (1) enhanced foreign language competence; (2) enhanced subject-matter knowledge; and (3) enhanced self-confidence in their ability to comprehend and use the target language. (Dupuy 215)

Tal propuesta metodológica, reconocida por Rodgers como uno de los “Communicative Language Teaching spin-off approaches” (Rodgers 2), ha demostrado ser particularmente efectiva en contextos similares a los de los cursos de Lengua Inglesa integrados en los programas de la Licenciatura en Filología Inglesa en universidades españolas, en los que alcanzar un relativo dominio de la lengua para fines académicos se contempla también como un objetivo añadido deseable. En líneas generales, tales asignaturas tienen como objetivos básicos fomentar la capacidad lingüística de los estudiantes en todas las destrezas, ayudarles a adquirir un



mayor conocimiento de la lengua a nivel formal, y prepararles tanto para la comunicación efectiva fuera del aula como para el seguimiento satisfactorio de las materias especializadas impartidas en lengua inglesa dentro de su propio plan de estudios. Y en este sentido, como indica Crandall, ‘...students cannot develop academic knowledge and skills without access to the language in which that knowledge is embedded, discussed, constructed or evaluated. Nor can they acquire academic language skills in a context devoid of content’ (Crandall 8).

Uno de los aspectos relevantes de la enseñanza basada en contenido es que no se trata de un método “estandarizado” en el sentido de ciertas metodologías convencionales en las que tanto los fundamentos teóricos como los objetivos, las técnicas y los procedimientos prácticos están rígidamente establecidos, proporcionando consecuentemente escasas oportunidades a los profesores y estudiantes para operar con cierta libertad. En el caso que nos ocupa, en cambio, no existe patrón alguno fijo que determine de antemano los contenidos, objetivos, técnicas y actividades, sino que son las propias necesidades y condiciones de cada curso en particular las que delinean el diseño del *syllabus* y sus componentes.

En las asignaturas de lengua inglesa integradas en los planes de estudio de Filología Inglesa, la tónica tradicional ha sido tratarlas desde una perspectiva integral de base comunicativa, en la que el desarrollo de las destrezas fundamentales se ha combinado con el aprendizaje de la gramática y la ampliación del vocabulario, o bien desde una perspectiva lingüística formal descriptiva centrada generalmente en cuestiones de carácter morfosintáctico. Sin embargo, el contenido no lingüístico de esas materias apenas ha sido objeto de atención, asumiéndose generalmente las áreas temáticas propuestas por los libros de texto seleccionados, o deslindando el aprendizaje de contexto temático alguno y centrándolo en cuestiones lingüísticas puramente formales. En nuestra opinión, no obstante, las asignaturas de lengua inglesa, en atención a una serie de criterios fundamentales tales como su obligatoriedad, su prolongación a lo largo del plan de estudios, y su propia naturaleza no restrictiva, constituyen en sí mismas potenciales “espinas dorsales” desde las que se pueden articular los contenidos propios del área de estudio a la vez que se encargan de impulsar el desarrollo del aprendizaje lingüístico. La materialización de tal capacidad potencial podría lograrse, a nuestro entender, contextualizando el aprendizaje lingüístico en un *input* de interés relacionado con los contenidos propios de las materias de los planes de estudio en beneficio del desarrollo tanto de la competencia lingüística de los estudiantes como de su formación integral como futuros especialistas en la lengua y en las circunstancias, productos y manifestaciones de sus hablantes.

En atención a esta idea, nuestra propuesta es ofrecer un modelo para el rediseño de cursos de lengua instrumental a fin de —sin menoscabo del tratamiento de los contenidos lingüísticos propios de cada nivel de competencia— contextualizar las actividades lingüísticas en una serie de bloques temáticos que proporcionen a los estudiantes ‘topics which could have points of contact with other subjects in the curriculum within the syllabuses of the current English courses’ (Snow, Cortés & Pron 10). Tales temas, en nuestra opinión, tendrían que reunir la característica fundamental de estar potencialmente asociados y tener relevancia para un núme-



ro de asignaturas de cursos superiores lo más amplio posible. De tal forma, se lograría ofrecer un *input* de contenido multidisciplinar no necesariamente asociado con una asignatura específica, sino de validez plural para el enriquecimiento general de la formación cultural y académica de los alumnos. En este sentido, consideramos que el tema del colonialismo y postcolonialismo ofrece enormes posibilidades para constituir un área o bloque temático dentro de un curso de lengua inglesa de nivel avanzado, pudiendo asimismo servir como modelo de referencia de lo que constituiría un *syllabus* temático centrado en cuestiones de relevancia para el área de estudio de Filología Inglesa. A partir de ahora, este trabajo se centrará en la justificación de esta propuesta, en la presentación de los criterios a tener en cuenta para su planificación, y en la exposición detallada de la unidad temática que se constituiría, especificando sus objetivos, contenidos y actividades.

En primer lugar, hay que indicar que el tema del colonialismo y postcolonialismo constituye una cuestión de trascendental relevancia en los países de habla inglesa cuya repercusión ha tenido efecto en distintos ámbitos de interés para nuestros alumnos. Para empezar —y partiendo de lo más evidente—, el conocimiento de las condiciones y los procesos históricos y sociales que generaron el colonialismo y la posterior descolonización servirá como referencia para una mejor comprensión de la historia de los países de habla inglesa y de otros contextos en los que tal lengua, aún sin ser la primera en términos oficiales, tiene una relevancia fundamental y/o funciona como lengua cooficial, semioficial o de alto índice de uso. Igualmente, el conocimiento de lo que el colonialismo y el postcolonialismo supusieron para la expansión del inglés en el mundo es un tema de interés tanto para la comprensión del papel global actual de esta lengua, como para el mejor entendimiento de las condiciones subyacentes a cuestiones que serán tratadas posteriormente en asignaturas de contenido tales como sociolingüística y lingüística aplicada (bilingüismo, multilingüismo, *pidgins* y *creoles*, *code-switching*, variedades del inglés...). Así mismo, la familiarización con los efectos sociales y culturales implicados en estos procesos y la repercusión que han tenido en las actuales sociedades de los países de habla inglesa (multiculturalismo, minorías, cuestiones de identidad, etnicidad y género, imperialismo lingüístico y cultural) será positiva para acometer el trabajo propio de las asignaturas integradas en las áreas de literatura y cultura con un cierto conocimiento previo que, al ser posteriormente activado, puede resultar de gran utilidad. Por otra parte, el contacto de los estudiantes con productos y manifestaciones propios de la situación colonial/postcolonial (obras literarias, posicionamientos intelectuales, manifestaciones culturales...) puede resultar igualmente valioso para estas asignaturas.

Una vez justificada y razonada la idoneidad del tema propuesto para el plan de estudios en su conjunto, el paso siguiente del proceso consiste en la determinación del *input* específico a incluir. No obstante, consideramos fundamental establecer previamente una serie de criterios de selección de material transferibles a todos los bloques temáticos que potencialmente pueden ser incluidos. La cuestión fundamental radica en primer lugar en determinar qué tipo de *input* debemos buscar para satisfacer las necesidades reales de nuestros alumnos. Conviene en este punto aclarar que por *input* nos referimos a aquellos segmentos orales o escritos que mediante la



expresión lingüística transmitirán las cuestiones de contenido relevante, y que servirán como contexto para que el alumno aprenda sobre el tema tratado y acometa la necesaria práctica lingüística. En nuestra opinión, y atendiendo a los parámetros previamente especificados en relación con los objetivos lingüísticos de las asignaturas de lengua instrumental —propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, ayudarles a adquirir un mejor conocimiento de la lengua a nivel formal, y familiarizarles en cierta medida con el lenguaje académico propio del área de estudio— consideramos que lo más apropiado es ofrecer una variedad de materiales seleccionados de fuentes diversas tanto generales como académicas, de manera que se consiga presentar un elenco plural de variedades discursivas. Ha de tenerse en cuenta asimismo el nivel de competencia de los alumnos a fin de seleccionar materiales apropiados; consideramos para ello enormemente válida la famosa *input hypothesis* de Krashen, según la cual “...in order for acquirers to progress to the next stage in the acquisition of the target language, they need to understand input language that includes structures that are part of the next stage” (Krashen 32). Krashen ilustra este principio con la fórmula “I + 1”, según la cual el aprendizaje efectivo se produce cuando el estudiante recibe un *input* lingüístico que contiene estructuras ligeramente superiores a las de su nivel actual. Atendiendo a tal criterio, estimamos fundamental la selección de materiales no solo temáticamente relevantes, sino también cuidadosamente ajustados a las condiciones y necesidades lingüísticas de los estudiantes.

En cuanto a la organización progresiva de los contenidos seleccionados dentro de la planificación del curso, nuestra propuesta para el desarrollo de un programa de lengua inglesa de nivel avanzado basado en contenido incluiría seis bloques temáticos, de los cuales el que nos ocupa constituiría el primero de ellos. Habida cuenta de que en el caso particular de nuestro departamento se trata de una asignatura anual de nueve créditos, contaríamos para ella con un total de noventa horas lectivas, que divididas entre los seis bloques asignarían a cada uno de ellos una carga lectiva de quince horas. A fin de que pueda presentarse una muestra relativamente significativa de material lingüístico y una cantidad aceptable de contenido, y a la vez proporcionar tiempo para desarrollar todas las destrezas y tareas lingüísticas necesarias según los objetivos del curso, hemos creído oportuno segmentar las quince horas en cinco secciones de tres horas lectivas, ofreciendo un *input* distinto relacionado con el tema general en cada una de tales secciones. Esta distribución puede ajustarse proporcionalmente a cualquier número de créditos u horas que otro curso pueda tener; lo fundamental, según nuestro criterio, es establecer una carga lectiva para cada sección particular de *input* que sea lo suficientemente amplia como para permitir el trabajo riguroso y consistente, y lo suficientemente acotada como para impedir la monotonía y la dispersión. No debemos perder de vista que, a pesar del tratamiento del contenido temático, estamos inmersos en una asignatura de lengua instrumental, por lo que el contacto de los alumnos con secciones de *input* excesivamente largas o complejas tanto lingüística como cognitivamente puede llegar a ser contraproducente, corriéndose el riesgo de generar desmotivación en los estudiantes y pudiendo llegar a entorpecer el progreso del desarrollo de su competencia en la lengua.



Tenidos en cuenta todos estos criterios de selección, tras una amplia consulta de posibles fuentes, nuestra propuesta se ha materializado en cinco secciones de *input*, tres de ellas contenidas en textos escritos, y dos en segmentos orales. Cada una de estas secciones contiene entre 600 y 800 palabras, y todas han sido extraídas de fuentes diversas para garantizar así la pluralidad del *input*. Ninguna de ellas ha sido adaptada o manipulada para ajustar su expresión lingüística a la necesidades del curso, si bien hay que indicar que algunas de las secciones no constituyen textos completos sino fragmentos de textos más amplios. Las secciones resultantes son las siguientes:

SECCIÓN	TIPO DE INPUT	SEGMENTO ESPECÍFICO	PERSPECTIVA TEMÁTICA	FUENTE	TIPO DE DISCURSO
Sección 1.	Estrito.	The Origins of the British Empire.	Texto sobre el proceso de formación y posterior descomposición del Imperio Británico.	Art. de D. Cody "The British Empire".	Texto informativo /divulgativo.
Sección 2.	Oral.	The Victorian Era.	Pasaje grabado sobre los principales eventos y circunstancias personales, políticos y sociales en la vida de la Reina Victoria.	Grabación de la Revista <i>Speak Up</i> .	Presentación oral informativa /divulgativa.
Sección 3.	Escrito.	The Empire Writes Back.	Análisis sobre los efectos de la descolonización en las actitudes de escritores con respecto al uso de la lengua inglesa.	Art. de P. Maiti "On the political semiotics of postcolonial Language".	Texto académico.
Sección 4.	Escrito.	A Sample of Post-Colonial Writing.	Segmento de una novela con numerosas referencias a la situación colonial.	Extracto del primer capítulo de Shame, de Salman Rushdie (The Dumb-waiter).	Texto literario.
Sección 5.	Oral.	London's New Voices.	Entrevistas grabadas con ciudadanos de ex-colonias radicados en Londres.	Grabación de la revista <i>Speak Up</i> .	Entrevistas informales coloquiales.

El primero de los textos seleccionados lo constituye una parte del artículo escrito por el profesor de Hartwick College David Cody en el que se presentan de forma cronológica las diversas etapas de formación y descomposición del Imperio Británico, proporcionando explicaciones para cada uno de los estadios. El artículo ha sido extraído de *The Victorian Web* (<http://65.107.211.206/victorian/history/empire/Empire.html>) y, aunque por cuestión de extensión ha sido ligeramente abreviado, no ha sido, en cambio, sometido a manipulación lingüística alguna para simplificar o adaptar su estilo. La segunda sección corresponde a una grabación



sobre la Reina Victoria y los principales hechos y circunstancias que configuraron su vida y la del período histórico en el que se desarrolló su reinado. La grabación, procedente de la revista *Speak Up*, tiene una duración aproximada de diecisiete minutos, y está presentada por un hablante nativo de inglés británico. El tercer texto lo constituye un segmento del ensayo “On the political semiotics of language” (<http://65.107.211.206/history/empire/empireov.html>) del profesor indio Presentjit Maiti, y versa sobre los efectos de la descononización en la postura de diferentes autores con respecto al uso de la lengua inglesa en su producción creativa. Para el cuarto segmento hemos creído conveniente incluir un texto que refleje lo expuesto en el ensayo anterior, esto es, la forma en la que ciertos autores demuestran la condición colonial y postcolonial; hemos seleccionado para ello las páginas iniciales de la novela *Shame* de Salman Rushdie, en las que se describe una ciudad dentro de un país — ‘not quite Pakistan’— sometido al colonialismo británico, se establecen las relaciones entre ambos mundos —el nativo y el impuesto—, y se incorporan una serie de muestras léxicas propias de la “anglización” de la lengua local. Finalmente, como quinta sección, incorporamos una serie de entrevistas grabadas por la revista *Speak Up* en las que ciudadanos de antiguas colonias (Australia, Canadá, las islas del Caribe...) radicados en Londres exponen su visión de las relaciones entre sus países y Gran Bretaña, y explican ciertos patrones culturales propios de sus lugares de origen. Además del contenido de las entrevistas en sí, consideramos que éstas son de interés porque ofrecen toda una variedad de acentos ‘standard’ propios de la lengua inglesa que pueden enriquecer el conocimiento de los estudiantes sobre la pluralidad del mundo angloparlante.

Cada uno de estos segmentos es trabajado en el aula, como se ha indicado, a lo largo de tres sesiones de clase. A través de una serie de actividades diseñadas para cada una de las secciones se persiguen una serie de objetivos principales y secundarios.

OBJETIVOS PRINCIPALES

1. Lingüísticos:

- Asegurar la comprensión de la sección.
- Proporcionar material para el enriquecimiento del vocabulario mediante su contextualización temática.
- Garantizar el entendimiento del funcionamiento de las estructuras lingüísticas formales implicadas.
- Proporcionar oportunidades para practicar tanto el vocabulario como las estructuras presentadas, consolidando lo anteriormente aprendido y avanzando en el conocimiento del funcionamiento de éstas.

2. Discursivos/Comunicativos:

- Familiarizar a los estudiantes con una amplia variedad de formas de expresión y tipos de discurso.
- Generar ocasiones para la práctica comunicativa en tareas asociadas con el tema tratado.
- Constatar el entendimiento de la relevancia del tema tratado y de la dimensión e impacto real de sus implicaciones.



OBJETIVOS SECUNDARIOS

1. Cognitivos:

- Desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de las cuestiones temáticas presentadas.
- Establecer interrelaciones entre los temas presentados, la propia experiencia previa de los estudiantes, y las actitudes generadas tras la comprensión de los segmentos de *input*.

2. Académicos:

- Demostrar la pertinencia del tema tratado en relación con el resto de las asignaturas del área de conocimiento y del propio plan de estudios.

Todos estos objetivos se articularían de la siguiente manera en las diversas secciones:

Sesión 1 —INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO TEMÁTICO

COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Objetivos:

(0) Activar el conocimiento lingüístico y temático previo para situar el contexto. (1) Entender el contenido de un texto informativo en el que se presentan acontecimientos y circunstancias. (2) Identificar los puntos principales y los secundarios o accesorios. (3) Averiguar el significado de los términos desconocidos a partir del contexto. (4) Determinar el tipo de texto y su estructura, naturaleza y propósito. (5) Aprender sobre las circunstancias que generaron la creación y descomposición del Imperio Británico y entender la dimensión real de su alcance.

Actividades:

(0) Ejercicios de pre-lectura. (1 y 2) Ejercicios de *skimming*, *scanning* y *reading for detail*. (3) Ejercicio de selección de términos del texto que se ajusten a definiciones dadas. (4) Ejercicio de opción múltiple para contrastar el reconocimiento de los rasgos característicos del tipo de texto.

Section 1:

The Origins of the British Empire

Sesión 2 —EXPLORACIÓN LINGÜÍSTICA

Objetivos

A nivel de palabra/frase: (1) Aprender el funcionamiento de los participios de presente y de pasado como adjetivos. (2) Aprender un número de verbos frasales.

A nivel de de texto: (3) Aprender cómo se organiza y desarrolla el trascurso de una serie de hechos y acontecimientos dentro de un texto informativo.

Actividades:

(1) Extraer ejemplos del texto y completar una tabla. (2) Relacionar verbos con sus significados. (3) Detectar ejemplos en el texto y completar una tabla con ellos.

Sesión 3 —PRODUCCIÓN ESCRITA

Objetivo:

Transferir la experiencia de lo practicado y aprendido en los días previos a la elaboración de un texto propio.

Actividades:

Redacción de un texto en el que se establecerá una cronología de situaciones y acontecimientos utilizando información proporcionada sobre hechos, fechas y acciones.



Sesión 1 —INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO TEMÁTICO

COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORAL

Objetivos:

(1) Entender el contenido de una exposición oral de carácter informativo relativamente extensa, en la que se presentan un número de acontecimientos y circunstancias. (2) Identificar tanto las líneas de contenido principales como los detalles complementarios. (3) Aprender sobre un personaje y un período clave para Gran Bretaña y el Imperio Británico.

Actividades:

(1) Ejercicios de opción múltiple para contrastar la comprensión de la exposición tanto en sus contenidos generales como en detalles concretos. (2) Toma de notas sobre los datos escuchados. (3) Contrastar notas y completarlas con las de otros compañeros.

Sesión 2—EXPLORACIÓN LINGÜÍSTICA

Objetivos:

(1) Revisar la voz pasiva (2) Revisar la formación de palabras: prefijos negativos. (3) Reconocer y aprender un número de verbos frasales formados a partir del verbo *fall*.

Actividades:

(Se proporcionará la transcripción de la exposición) (1) Extraer muestras de estructuras pasivas del texto para revisar su funcionamiento. (2) Extraer del texto palabras con prefijos negativos y organizarlas en una tabla según su tipología. (3) Encontrar en el texto casos de *fall + particle* y tratar de averiguar su significado clasificándolos en una tabla. [Se proporcionará información sobre otros casos aparte de los incluidos en el texto].

Sesión 3 —PRODUCCIÓN ORAL

Objetivos:

Expresar opiniones. Justificar argumentos. Rebatir planteamientos. Proporcionar ejemplos. Desarrollar la opinión crítica.

Actividades:

Debate guiado sobre el papel de las monarquías en las sociedades actuales.

Section 2:
The Victorian Era

Section 3:
The Empire Writes Back

Sesión 1 —INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO TEMÁTICO

COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Objetivos:

(0) Activar el conocimiento lingüístico y temático previo y predecir actitudes y comportamientos personales para lograr la implicación en el contexto. (1) Entender el contenido de un texto argumentativo en el que se presentan opiniones y situaciones. (3) Averiguar el significado de los términos desconocidos a partir del contexto (4) Familiarizarse con el uso de citas y referencias como técnica propia del discurso académico. (5) Aprender sobre los efectos culturales y lingüísticos del colonialismo y el post-colonialismo, y sobre la variedad de actitudes generadas entre los implicados.

Actividades:

(0) Ejercicios de pre-lectura (1 y 2) Ejercicios de *skimming, scanning* y *reading for detail*. (3) Ejercicio de selección de términos del texto para completar frases incompletas. (4) Ejercicio de localización de citas y referencias para apreciar su función en el texto.



Sesión 2 —EXPLORACIÓN LINGÜÍSTICA

Objetivos:

(1) Revisar los conectores para expresar contraste. (2) Aprender un número de verbos frasales. (3) Aprender cómo se presentan, se contraponen y se sostienen distintos puntos de vista en un texto. (4) Aprender los rudimientos básicos de la técnica de inserción de citas y referencias en un texto.

Actividades:

(1) Localizar en el texto los principales conectores de contraste y organizarlos. (2) Completar frases con los verbos apropiados. (3) Identificar verbos que expresen opiniones y las apoyen. (4) Practicar el uso de citas mediante un ejercicio de reescritura.

Sesión 3 —PRODUCCIÓN ESCRITA

Objetivos:

Aprender a expresar perspectivas contrastadas. Uso de citas. Uso de nuevo vocabulario.

Actividades:

Escribir un texto usando los argumentos incluidos en dos columnas independientes que presentan opiniones contrastadas sobre un tema. Se estimulará el apoyo de lo expuesto mediante el uso de citas textuales contenidas en las columnas y el uso del vocabulario aprendido a lo largo de la unidad.

Sesiones 1 y 2 — INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO TEMÁTICO

COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Objetivos:

(1) Entender el contenido de un texto literario. (2) Aprender y distinguir las características de un texto literario. (3) Detectar técnicas propias del lenguaje literario (narración y descripción). (4) Aprender qué es una digresión y cómo se utiliza en un texto narrativo. (5) Identificar el punto de vista y la predisposición del narrador. (6) Observar de forma contextualizada ejemplos de una situación colonial y una muestra de escritura post-colonial.

Actividades:

(1, 2 y 3) Ejercicios de lectura guiada para conseguir la comprensión y apreciación del texto. (4) Detectar digresiones y completar una tabla. (5) Ejercicios de opción múltiple tras la re-lectura de pasajes seleccionados.

Sesión 3 —EXPLORACIÓN LINGÜÍSTICA

Objetivos:

(1) Familiarizarse con la formación y uso de los adjetivos compuestos separados por guión. (2) Revisar el orden de los adjetivos. (3) Aprender ejemplos de vocabulario no estándar propios del inglés hablado en la India y Pakistán.

Actividades:

(1 y 2) Extraer ejemplos del texto y completar una tabla. (3) Extraer y analizar ejemplos del texto.

Section 4:
*A Sample of Post-Colonial
Writing*

(Fragmento de
la novela de Salman
Rushdie *Shame*)

La diferencia fundamental entre nuestra propuesta de unidad didáctica y las unidades didácticas propias de los programas tradicionales de enseñanza de lenguas no nativas es que la enseñanza a través de contenido proporciona un *input* relevante y de interés para el alumno, y que no existe en el caso de los programas de

Sesión 1 —INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO TEMÁTICO

COMPRENSIÓN DEL SEGMENTO ORAL

Objetivos:

(1) Entender una serie de entrevistas informales. (2) Detectar la variabilidad de los acentos de los implicados. (3) Comprender el fenómeno de la multiculturalidad como resultado de la situación post-colonial y aprender sobre las distintas minorías que conforman la sociedad británica actual.

Actividades:

(1) Ejercicios de opción múltiple para contrastar tanto la comprensión de las ideas generales como los detalles específicos aportados por cada uno de los entrevistados, y para asociar hablantes con circunstancias. (2) Detectar los rasgos más salientes de cada uno de los acentos de los hablantes.

Sesión 2 —EXPLORACIÓN LINGÜÍSTICA

Section 5:
London's New Voices

Objetivos:

(1) Identificar y entender una serie de expresiones utilizadas para expresar opiniones y puntos de vista personales, y para ofrecer ejemplos. (2) Identificar y entender algunas variedades terminológicas propias de las distintas minorías. (3) Familiarizarse con las preposiciones que siguen a ciertos sustantivos.

Actividades:

(1 y 2) Ejercicios para establecer la relación entre las expresiones y su significado. (3) Detectar estructuras de sustantivo y preposición. [Se proporcionará información sobre otros casos aparte de los incluidos en el texto].

Sesión 3 —PRODUCCIÓN ESCRITA

Objetivo:

Organizar información diseminada de forma coherente.

Actividades:

Diseñar y completar una tabla integrando la información recopilada en los días anteriores sobre los distintos grupos de forma esquemática, coherente y organizada, escribiendo frases breves y concisas a modo de *facts and figures*.

lengua en que ésta se aprende como fin en sí misma, y no como el instrumento para la adquisición de otro tipo de aprendizaje (cognitivo, cultural, social). La función de tal *input* es doble: por un lado, estimula la motivación del alumno al ofrecerse conocimiento relevante para su área de estudios y, por otro, respeta la teoría de que el aprendizaje lingüístico se produce de manera más natural y efectiva cuando va asociado a contenidos temáticos, como ha demostrado el éxito de los programas de inmersión lingüística y de educación bilingüe mencionados al comienzo de este trabajo.

Consideramos, finalmente, que el diseño de una unidad didáctica como la que aquí presentamos puede resultar de utilidad para aquellos profesores que deseen introducir el contenido temático en sus programas de lengua no nativa. Dada su estructura flexible, tal unidad didáctica es fácilmente adaptable a otros contenidos temáticos —académicos o de otra índole—, a niveles educativos distintos y a la situación y necesidades propias de alumnados y contextos educativos distintos al de la titulación de Filología Inglesa como, de hecho, ya se está haciendo en numerosos entornos.



OBRAS CITADAS

- BRINTON, D., SNOW, M. & WESCHE, M. *Content-based Second Language Instruction*. New York: Newbury House, 1989.
- CODY, D. 'The British Empire'. Retrieved from the World Wide Web 17 February 2002. <http://65.107.211.206/victorian/history/empire/Empire.html>.
- CRANDALL, J., ed. *ESL through Content-Area Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
- "Content-centered Language Learning." *ERIC Digest* (EDO-FL-94-06). 1994.
- "Collaborate and Cooperate. Teacher Education for Integrating Language and Content Instruction." *English Teaching Forum* (January-March 1998): 2-9.
- DUPUY, B.C. "Content-based Instruction: Can It Help Ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes?" *Foreign Language Annals* 33.2 (200): 205-222.
- EVANS, P.G. "London's New Voices." *Speak Up* 193 (2001): 14-19.
- FRUHAUF, G. *et al.*, eds. *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspective in European Bilingual Education*. Alkmar: Stichting Europrint, 1996.
- GENESEE, F. "Integrating Language and Content: Lessons from Immersion." Educational Practice Reports. No. 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1994. (<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsll/epr11.htm>)
- GAFFIELD-VILE, N. "Content-based Second Language Instruction at the Tertiary Level." *ELT Journal*, 50.2 (1996): 108-114.
- GLEESON, C. "Queen Victoria. England's Empress." *Speak Up* 185 (2001): 36-37.
- GRABE, W. & F.L. STOLLER. "Content-based Instruction: Research Foundations." *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. Ed. M.A. Snow & D. Brinton. White Plains, NY: Longman, 1997.
- KASPER, L. "The Impact of Content-based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Students." *English for Specific Purposes* 16 (1997): 309-320.
- KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- KRUEGER, M. & F. RYAN, eds. *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington, MA: DC Heath, 1993.
- MAITI, P. 'Post-colonialism and Language: The Empire Writes Back.' <http://65.107.211.206/history/empire/empireov.html> 21 February.
- MARSH, D. & G. LANGÉ, eds. *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä: U of Jyväskylä, 1999.



- *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: U of Jyväskylä, 2000.
- OCHS, E. *Culture and Language Development*. New York: Cambridge UP, 1988.
- RICHARD-AMATO, P.A. & M.A. SNOW, eds. *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. White Plains, NY: Longman, 1992.
- RUSHDIE, S. *Shame*. Reading: Picador, 1983.
- SAGLIANO, M. & K. GREENFIELD. "A Collaborative Model of Content-based EFL Instruction in the Liberal Arts". *TESOL Journal* 7.3 (1998): 23-28.
- SHORT, D. *How to Integrate Language and Content Instruction: A Training Manual*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1991.
- "Assessing Integrated Language and Content Instruction." *TESOL Quarterly* 27.4 (1993): 627-656.
- "Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture, and Social Studies." *TESOL Quarterly* 28 (1994): 581-608.
- SNOW, M.A. "Teaching Language Through Content." *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2^a ed. Ed. M. Celce-Murcia. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1991.
- "Discipline-based Foreign Language Teaching: Implications from ESL/EFL." *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*. Ed. M. Krueger & F. Ryan. Lexington, MA: DC Heath, 1993.
- "Trends and Issues in Content-based Instruction". *Annual Review of Applied Linguistics* 18 (1998): 243-267.
- SNOW, M.A. & D. BRINTON, eds. *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, NY: Addison Wesley-Longman, 1997.
- STRYKER, S. & B. LEAVER, eds. *Content Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington DC: Georgetown UP, 1997.
- SWAIN, M. "Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives." *The Canadian Modern Language Review* 52.4 (1996): 529-547.

