



CAROL A. KLEE¹

University of Minnesota - *klee@umn.edu*

Artículo recibido: 07/01/2013 - aceptado: 26/01/2013

NUEVOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS: ENSEÑANZA POR CONTENIDOS Y ESPAÑOL PARA LAS PROFESIONES

RESUMEN:

En el presente artículo se examina el desarrollo de la enseñanza por contenidos en una variedad de contextos desde los colegios de inmersión hasta el nivel universitario, los diferentes modelos que se han desarrollado y su aplicación en los EEUU y en España. A continuación, se enfoca en el desarrollo y análisis del español para las profesiones y su relación con la enseñanza por contenidos. El artículo finaliza con unas conclusiones sobre los retos que se tienen que enfrentar en el futuro, incluyendo sugerencias y recomendaciones para el desarrollo de las dos modalidades.

PALABRAS CLAVE: enseñanza por contenidos, español para las profesiones, enseñanza del español como segunda lengua.

ABSTRACT:

This article begins by examining the development of content-based language instruction in a variety of contexts from elementary immersion schools through university-level instruction, including the different models that have been created and their application in both the United States and Spain. Subsequently, the focus turns to the development and analysis of Spanish for the professions and its connection to content-based language instruction. The article ends by focusing on the special challenges that must be faced, and includes suggestions and recommendations for the development of these two types of instruction in the future.

KEYWORDS: content-based language instruction, Spanish for the professions, the teaching of Spanish as a second language.

¹ Carol A. Klee es catedrática y directora del Departamento de Estudios del Español y el Portugués en la Universidad de Minnesota. Ha realizado estudios sobre la sociolingüística, el español en contacto con el quechua y la adquisición del español como segunda lengua. Entre sus libros se encuentran: *Lingüística aplicada: la adquisición del español como segunda lengua* (2ª ed. 2013) y *El español en contacto con otras lenguas* (2009).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años se ha abierto una variedad de nuevos espacios pedagógicos dedicados a la didáctica del español como segunda lengua debido en gran parte al crecimiento extraordinario del número de alumnos del español como segunda lengua, no solo en los EEUU sino también en España y en otras partes del mundo, esta última gestión fruto en gran medida de la labor del Instituto Cervantes. Según esta institución, hoy en día unos 18 millones de alumnos estudian el español como lengua extranjera. La cantidad total de alumnos de español como segunda lengua en los EEUU se calcula en unos seis millones, figura que incluye alumnos del nivel primario y secundario además de los adultos que estudian el español tanto dentro como fuera de la universidad. En los EEUU al nivel universitario ese monto total de alumnos del español subió de 180,066 en 1960 a 534,182 en 1990 mientras que para 2009 había 864,986 estudiantes de la lengua (Modern Language Association 2012). Entre 1993 y 2011 el registro de matrículas de español en los Institutos Cervantes al nivel mundial se multiplicó por trece, subiendo de 16,926 a 227,185 en apenas dieciocho años (Instituto Cervantes 2012). Esta expansión relativamente rápida de pupilos, los cuales aprenden el español por razones muy diversas, ha llevado en parte a la enseñanza de español por contenidos y al desarrollo del campo de español para las profesiones.

En el presente artículo se analiza el desarrollo de estas dos modalidades con un enfoque en su aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua (L2). En el primer apartado, comenzamos con un examen de la enseñanza por contenidos, incluyendo una descripción de los diferentes contextos en que se realizan y de los diferentes modelos que se han desarrollado, y un análisis de sus beneficios y sus limitaciones. A continuación, se sigue con otro apartado que se orienta hacia el desarrollo y análisis de español para las profesiones y su relación con la enseñanza por contenidos. El artículo finaliza con unas conclusiones sobre los retos que se tienen que enfrentar, incluyendo sugerencias y recomendaciones para el desarrollo de las dos modalidades en el futuro.

2. ENSEÑANZA POR CONTENIDOS

La enseñanza por contenidos es una manera de proveer instrucción en español a un creciente número de alumnos quienes estudian la lengua por motivos diferentes, dándoles la oportunidad de aprender otras materias a través de la segunda lengua. Los tres modelos prototípicos de la enseñanza por contenidos caracterizados por Brinton, Snow y Wesche (1989, 2003) son los siguientes:

1. *La instrucción basada en temas*. En este modelo el curso de lengua se organiza a base de temas que facilitan no solo el contenido académico sino también un punto de partida para las lecciones de gramática. Típicamente se centra en un tema por un período de varios días o varias semanas. Aunque el tema aporta mucho del contenido del curso, el enfoque principal sigue siendo la adquisición de la lengua.
2. *La inmersión estructurada* (en inglés *sheltered instruction*). Estas clases están restringidas a alumnos para quienes la lengua de instrucción es una L2. Esta restricción permite que los instructores usen técnicas especiales que ayudan a los alumnos a entender la materia a la vez que adquieren el español. Las técnicas que se usan incluyen las siguientes: hablar más despacio que en una clase para alumnos de primera lengua (L1), ofrecer un esquema de la conferencia al comienzo de cada clase para que los alumnos la puedan seguir con más facilidad, asignar menos páginas de lectura y entregar guías de lectura, diseñar los exámenes sobre el contenido de una manera que no castigue a los alumnos por fallas lingüísticas, entre otras.
3. *La instrucción adjunta* (en inglés *adjunct instruction*). En este modelo los alumnos de L2 toman una asignatura, como psicología, juntos con alumnos de L1, pero a la vez están inscritos en un curso de lengua anexo. El instructor del curso de lengua identifica las necesidades lingüísticas de los alumnos de L2, sean éstas vocabulario o prácticas con estructuras sintácticas complejas, y diseña el curso de lengua para apoyar el aprendizaje en la otra asignatura. Por ejemplo, los alumnos tienen la oportunidad de practicar y recibir retroalimentación sobre sus presentaciones orales antes de darlas en la otra clase e incluso redactar un borrador del trabajo final escrito, recibiendo ayuda con los aspectos lingüísticos que son complejos para un aprendiz avanzado de la L2.

Esta modalidad puede orientarse más hacia la enseñanza de la lengua, como en la instrucción basada en temas, o más hacia el contenido de la asignatura, lo cual es el enfoque de la inmersión estructurada. La instrucción adjunta tiene una posición intermedia al combinar un curso de lengua con otra asignatura. Se encuentra la enseñanza por contenidos en todos los niveles del currículo (véase p.ej., Brinton, Snow y Wesche 1989, 2003; Strkyer y Leaver 1997). Al nivel primario se ubica el origen de la enseñanza por contenidos en la época contemporánea a la aparición de las escuelas de inmersión en Canadá en los años 60, en las que los niños angloparlantes aprendían el contenido curricular en francés. Después de seis años en estos programas, los alumnos demuestran confianza al usar la lengua meta y comprenden y leen casi al mismo nivel que los hablantes nativos de la misma edad. Sin embargo, su producción oral y por escrito en la L2 no alcanza el nivel de los hablantes nativos (Harley y otros 1991; Johnson y Swain

1997); es decir, sufre de una falta de precisión gramatical y de menor variedad y complejidad estructural.

En las últimas décadas varios estudiosos, entre ellos Merrill Swain y Roy Lyster, han propuesto modificaciones metodológicas para abordar esa limitación. Swain, por ejemplo, ha observado que la metodología de enseñanza en las escuelas de inmersión se basaba en la teoría de Krashen (1981, 1982, 1985) sobre el *input* comprensible, la cual proponía que la adquisición de una segunda lengua dependía únicamente del *input* comprensible y de un filtro afectivo bajo. Según esa teoría, los niños deberían adquirir la L2 solamente a base de su comprensión –tanto oral como por escrito– de las materias, sin necesitar instrucción directa sobre la gramática de la L2. Sin embargo, los resultados de numerosas investigaciones lingüísticas (véase p.ej., Swain 1985; Norris y Ortega 2000; Lyster 2007; Spada y Tomita 2010; Mitchell 2011) han demostrado que algún tipo de enfoque en las formas gramaticales resulta esencial para que los aprendices desarrollen más precisión gramatical en su producción de la L2. Swain (1985) propuso un énfasis en el *output forzado* puesto que solo al hacer un esfuerzo por producir estructuras complejas, como las que requieren el subjuntivo, el alumno va a fijar su atención en las formas de la L2 y eventualmente adquirirlas. Lyster (2007) y Lyster y Ballinger (2011) plantean otra solución –*la instrucción contrabalanceada*– que implica una integración de la enseñanza por contenidos y la instrucción enfocada en la forma, la cual ocurre cuando el instructor cambia frecuentemente el énfasis, enfocándose tanto en el contenido de la materia como en las formas lingüísticas que comunican el significado. Encontrar un balance adecuado entre un enfoque en el contenido y un enfoque en las formas lingüísticas sigue siendo una de los retos principales de la enseñanza por contenidos.

En cuanto a la enseñanza del español por contenidos al nivel primario, en 1971 se inauguró el primer programa de inmersión en español para anglohablantes en los EEUU en Culver City, California. Desde entonces, el número de colegios en los EEUU que proveen este tipo de programas ha aumentado; para el año 2012 había más de 250 programas de inmersión en español en todo el país. Si se incluyen los programas de inmersión dual en los que hay hablantes nativos de español y hablantes nativos de inglés en la misma sala de clase y en los que se estudian las materias en las dos lenguas, hay unos 400 programas adicionales. En general, las escuelas de inmersión han gozado de mucho éxito, un factor que ha motivado su expansión extraordinaria en los últimos 50 años. Aunque los alumnos no desarrollan el dominio de las destrezas productivas –*la expresión oral y la expresión escrita*– al mismo nivel que las receptivas, adquieren un dominio mayor de la L2 en las clases de inmersión que en una clase tradicional de L2.

En España se han introducido clases enfocadas en la enseñanza de contenidos en español como programa transicional para los niños migrantes que no hablan el castellano (véase p.ej., Martín Rojo 2010). Sin embargo, la mayoría de los programas al nivel primario se dan o en una lengua regional –el catalán, el euskera o el gallego– o en una lengua extranjera, principalmente el inglés. Los que se enfocan en la enseñanza de una lengua extranjera se basan en gran parte en el programa europeo de *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* conocido en español como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)² y se concentran al nivel secundario.

Estos mismos principios de CLIL se han difundido en los EEUU a partir de 1990, sobre todo al nivel secundario y universitario, bajo el nombre de *Languages Across the Curriculum (LAC)*. Igual que en CLIL, los instructores que enseñan en ese programa son especialistas en su propia disciplina y no en la enseñanza de una L2. La justificación de los programas de LAC ha sido detallada por el *Consortium for Languages Across the Curriculum* y se fundamenta en las posibles ventajas que el trabajo académico en otra lengua puede aportar al conocimiento de su cultura, y a la comprensión de sus textos y artefactos.

Se han desarrollado varios modelos para los cursos de LAC en el contexto norteamericano, los cuales corresponden a diferentes contextos institucionales y a los diferentes niveles de competencia en la L2. El modelo más difundido en los EEUU combina un curso en inglés, como *Latin American Politics* o *Latin American History*, con un cursillo adicional que se reúne una hora por semana con un grupo de diez a veinticinco alumnos que lee y discute en español materiales relevantes al curso en inglés y que plantean una perspectiva adicional o diferente a los materiales en inglés. Uno de los objetivos de esos cursos es reforzar la importancia de leer documentos en la L2 ya que pueden proporcionar puntos de vista e interpretaciones distintos a los que aparecen en textos escritos por anglohablantes. Muchas veces los instructores que enseñan los cursillos son alumnos de posgrado que se especializan o en la disciplina del curso en inglés o en lingüística aplicada. Los primeros no tienen experiencia ni entrenamiento en cómo desarrollar tareas que ayuden a los alumnos a procesar los textos de una manera efectiva en la L2. Al mismo tiempo, los especialistas en lingüística aplicada no tienen los conocimientos disciplinarios necesarios para poder profundizar en el contenido de los textos. Para poder enseñar bien, los dos tipos de instructores requieren de formación profesional, lo cual hace que este modelo sea costoso de mantener. Sin embargo, las instituciones que tienen un centro administrativo que promociona los cursos y facilita módulos de formación profesional a los

² Para mayor información véase http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

nuevos instructores, como la Universidad de Carolina del Norte o la Universidad Estatal de Nueva York en Binghamton³ han visto crecer la cantidad de alumnos que participan en los cursos de LAC y han logrado expandir el número de lenguas y asignaturas que se ofrecen.

Otra modalidad de LAC que se ha hecho cada vez más popular al nivel universitario es la inmersión estructurada (en inglés *sheltered instruction*) en la que los alumnos de L2 estudian una asignatura impartida en la L2 por un experto en la disciplina. Requiere una selección cuidadosa de textos que sean al nivel apropiado para la competencia lingüística de los alumnos, además de otras adaptaciones pedagógicas que se han detallado más arriba. Estas clases no resultan fáciles de enseñar puesto que el dominio de la L2 de los alumnos es parcial y el instructor tiene que encontrar maneras de hacer comprensible el contenido académico sin simplificar el contenido curricular demasiado. Además, encontrar un balance adecuado entre la enseñanza de la materia y un enfoque en la L2 es difícil, puesto que los instructores normalmente no tienen entrenamiento en la enseñanza de la L2 (véase Klee y Tedick 1997; Lynch, Klee y Tedick 2001; Klee y Barnes-Karol 2006, para más detalles sobre los retos de enseñar este tipo de curso.)

En el contexto universitario del Estado español la cantidad de alumnos no nativos en las asignaturas ha subido en las últimas dos décadas debido a la intensificación de los intercambios universitarios, entre ellos los Programas Erasmus y Sócrates. Pastor Cesteros (2010) ha detallado algunos de los retos que acompañan el programa Erasmus, entre ellos la inexistencia de un criterio uniforme en toda la universidad española acerca del nivel de competencia lingüística mínima que permita al alumno un buen rendimiento académico. Además, igual que en las clases de inmersión estructurada, el profesorado precisa de cierta preparación y conocimientos sobre cómo adaptar la enseñanza a las necesidades lingüísticas de ese tipo de alumno. Pastor Cesteros (2010: 77) observa que esto es especialmente importante a la hora de evaluar a los alumnos dada la falta de criterios claros sobre cómo hacerlo. Otro reto es el de «guiar al alumno en el uso del discurso académico del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, manuales, artículos, trabajos escritos, tesis...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo» (2010: 78). La creciente presencia de alumnos no nativos en las universidades españolas presenta claras ventajas en relación al intercambio intelectual, pero a la vez requiere adaptaciones pedagógicas propias de la enseñanza por contenidos por parte del profesorado y el desarrollo de programas que apoyen la adquisición del español mediante contenidos en el contexto universitario español.

³ Para mayor información véase <http://areastudies.unc.edu/lac/> y <http://www.binghamton.edu/oip/lxc/>, respectivamente.

3. EL ESPAÑOL PARA LAS PROFESIONES

Aunque la enseñanza por contenidos se da en todos los niveles educativos desde la escuela primaria hasta los estudios universitarios, el español para las profesiones se dirige generalmente o a los alumnos universitarios o a los que ya ejercen una profesión. Constituye una innovación pedagógica estrechamente relacionada con la enseñanza por contenidos, pero que la precede al haberse originado en la década de los sesenta en Inglaterra. Brinton (2013: 5) ha resumido las similitudes entre la enseñanza por contenidos y el inglés (o español) para las profesiones, observando que las dos modalidades rechazan la abstracción lingüística y los cursos generales de lengua que –desde su perspectiva– no ofrecen una preparación adecuada para las necesidades lingüísticas, retóricas y contextuales de los alumnos en el mundo real. Sin embargo, una de las diferencias más importantes entre las dos modalidades es que la enseñanza por contenidos se derivó de necesidades académicas y se centra todavía en el contexto académico, mientras que la enseñanza de lenguas para las profesiones está más asociada con contextos comerciales y las necesidades específicas del uso de la lengua (léxico, sintaxis, discurso, pragmática) en tales contextos.

En los EEUU, el desarrollo de cursos del español para las profesiones resultó no solo del deseo de diversificar el currículo, atraer a más alumnos al estudio de una lengua extranjera e internacionalizar la educación superior (Grosse y Voght 1991), sino que también respondía a la necesidad de dotar de servicios en español a la creciente población inmigrante de Latinoamérica y a la percepción por parte de muchos alumnos de que poder combinar una competencia lingüística básica en español con otra profesión les daría una ventaja en el mercado de trabajo. En 1988 el Ministerio de Educación de los EEUU estableció un programa *Center for International Business Education and Research (CIBER)* (<http://ciberweb.msu.edu/>) al nivel universitario para promover la capacidad y la competitividad de los EEUU en el comercio internacional. Desde entonces el número de universidades con esos centros ha aumentado a 33, y entre las actividades que promocionan se incluye la colaboración con departamentos de lenguas modernas en el desarrollo de cursos como «el español de los negocios». Además, en 1998 la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* publicó un volumen sobre *Spanish and Portuguese for Business and the Professions* que se enfoca principalmente en el desarrollo de cursos y programas para el español de los negocios, pero incluye capítulos sobre el español para medicina, turismo, policía, trabajo social, además de traducción e interpretación y el español jurídico. Una encuesta reciente de Long y Uscinski (2012) de 183 universidades estadounidenses reveló que 59% ofrecen cursos para las profesiones, la mayoría dirigidos hacia el español para el comercio seguido por el español para la medicina (véase Long 2010, para una

reseña de los programas interdisciplinarios de español para las profesiones en los Estados Unidos).

En España, el campo del español para las profesiones cobra fuerza a partir de 1978, cuando la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid desarrolló un Diploma, un Certificado Superior y un Certificado Básico de Español de los Negocios y luego en 1994 añadió exámenes en Turismo y Ciencias de la Salud⁴. Además, para ayudar a la preparación de candidatos para los exámenes de negocios, la Cámara publicó una colección *Español de los Negocios* en la editorial Arco/Libros. Con la expansión del interés en el español para las profesiones se inició el Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) (<http://www.ciefe.com/>) en 2000, organizado por la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo para apoyar y desplegar una red de comunicación con otros profesionales en este campo.

Las características principales del español para las profesiones, una rama del español para fines específicos, han sido detalladas por Sánchez-López (2010, 2013) e incluyen la especificidad no solo del contexto profesional que se enseña, sino también de los alumnos, quienes normalmente tienen un dominio básico del español; la evaluación de las necesidades comunicativas de los alumnos y el diseño del curso a partir de esa evaluación; un enfoque en la precisión comunicativa y en el conocimiento de los contextos socioculturales, interculturales y profesionales en los que los alumnos van a usar la lengua; el empleo de la instrucción basada en tareas y del aprendizaje vivencial para que los alumnos tengan la oportunidad de practicar sus destrezas lingüísticas en un contexto profesional; y cierta flexibilidad en el currículo para poder ajustarlo a las necesidades e intereses de los alumnos.

El español para las profesiones enfrenta algunos de los mismos retos que el español por contenidos, incluyendo preguntas sobre cuál es la preparación adecuada para los profesores y cuánto deben saber sobre la profesión de enfoque. Además faltan recursos pedagógicos basados en las diferentes profesiones en gran parte porque no ha habido suficientes estudios lingüísticos sobre las características del lenguaje en cada contexto profesional. Para que el campo siga evolucionando, se necesita llevar a cabo más trabajo de investigación a fin de informar el desarrollo del currículo y los materiales pedagógicos, sobre todo en los Estados Unidos donde las investigaciones sobre las lenguas para fines específicos tienden a proponer orientaciones aplicadas sin mucha fundamentación teórica (véase Lafford 2012 para un excelente análisis) en contraste con la aproximación europea basada en una concepción funcional-pragmática (Aguirre Beltrán,

⁴ Para mayor información véase <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=513>

Sánchez Lobato y Santos Gargallo 2012). Asimismo, sería beneficioso establecer mayor comunicación entre los que investigan y practican el español para las profesiones en los Estados Unidos y sus colegas en otras partes del mundo para el desarrollo de esta modalidad.

4. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

El interés en la enseñanza por contenidos y en el español para las profesiones sigue aumentando dado el creciente número de estudiantes de español al nivel mundial y la multiplicidad de razones que estudian la lengua. Sin embargo, las dos modalidades tienen varios retos por resolver.

1. La capacitación de los profesores es fundamental para las dos modalidades. En cuanto a la enseñanza por contenidos, la mayoría de los profesores o bien tienen formación como profesores de lengua o bien como especialistas en la asignatura; pero para poder maximizar el aprendizaje integrado de lengua y contenido, necesitan formación en las dos áreas. Los que enseñan el español para las profesiones normalmente no reciben mucha formación profesional relacionada con la enseñanza de esos cursos. Es necesario desarrollar programas de capacitación con una perspectiva especializada y entrenamiento en cómo hacer adaptaciones al currículo y a las actividades pedagógicas según las necesidades cognoscitivas, lingüísticas y afectivas de los alumnos.
2. Se requieren más trabajos de investigación para guiar el desarrollo de las dos modalidades. En cuanto a la enseñanza por contenidos, faltan estudios, especialmente al nivel de la educación universitaria, sobre cómo lograr el desarrollo de la L2 simultáneamente con el aprendizaje de contenido. En lo que se refiere a la enseñanza para profesiones se necesitan más estudios sociolingüísticos y de tipo funcional-pragmático sobre el uso del español en contextos profesionales para poder guiar el desarrollo del currículo y el diseño de las actividades pedagógicas.
3. Sería importante fortalecer la comunicación entre investigadores y profesores de estas modalidades en español a nivel mundial para poder compartir recursos pedagógicos y avances teóricos en las investigaciones sobre estas modalidades.

Con el aumento en la demanda de enseñanza de español como L2 en las últimas décadas se ha producido una mayor exigencia de calidad y de orientación hacia las necesidades de comunicación de los alumnos, tanto en contextos académicos como en contextos profesionales. A pesar de los retos que se tienen

que enfrentar y resolver, la enseñanza por contenidos y el español para las profesiones prometen proporcionar al alumno no solo la oportunidad de desarrollar las destrezas lingüísticas sino a la vez adquirir competencia académica y/o profesional que le sea de utilidad fuera de la clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Blanca, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. «La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general», *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, eds. Sara Robles Ávila y Jesús Sánchez Lobato. Málaga: Universidad de Málaga, 2012. 13-38.
- American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. *Spanish and Portuguese for business and the professions*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1998.
- Brinton, Donna M. «Content-based instruction in English for Specific Purposes». *The encyclopedia of applied linguistics*, ed. Carol A. Chapelle. Oxford: Blackwell, 2013. 897-906.
- Brinton, Donna M., Marguerite Ann Snow y Marjorie Wesche. *Content-based second language instruction*. Rowley, MA: Newbury House, 1989.
- Brinton, Donna M., Marguerite Ann Snow y Marjorie Wesche. *Content-based second language instruction*. (Michigan Classics ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.
- Grosse, Christine Uber y Geoffrey M. Voght. «The evolution of languages for specific purposes in the United States», *Modern Language Journal* 75 (1991): 181-195.
- Harley, Birgit y otros. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2012*. Web. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf. 23 oct. 2012.
- Johnson, Robert Keith y Muriel Swain. *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Klee, Carol A. y Diane J. Tedick. «The undergraduate foreign language immersion program in Spanish at the University of Minnesota». *Content-based instruction in the foreign language classroom*, eds. Stephen Stryker y Betty Lou Leaver. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997. 140-173.
- Klee, Carol A. y Gwendolyn Barnes-Karol. «A content-based approach to Spanish language study: Languages Across the Curriculum». *The art of teaching Spanish*, eds. Rafael Salaberry y Barbara Lafford. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2006. 23-38.
- Krashen, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Krashen, Stephen D. *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.
- Lafford, Barbara A. «Languages for Specific Purposes in the United States in a global context: Commentary on Grosse and Voght (1991) revisited», *Modern Language Journal* 96 (2012): 1-27.

- Long, Mary. «Spanish for the professions degree programs in the United States: History and current practice», *How globalizing professions deal with national languages: Studies in cultural conflict and cooperation*, ed. Michel R. Gueldry. Lewiston, NY: Mellen Press, 2010. 29-53.
- Long, Mary K. y Izabela Uscinski. «Evolution of Languages for Specific Purposes programs in the United States: 1990–2011», *Modern Language Journal* 96 (2012): 173-189.
- Lynch, Andrew, Carol A. Klee y Diane J. Tedick. «Social factors and Spanish language proficiency in postsecondary Spanish immersion: Issues and implications», *Hispania* 84 (2011): 265-79.
- Lyster, Roy. *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.
- Lyster, Roy y Susan Ballinger. «Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts», *Language Teaching Research* 15 (2011): 279-288.
- Martín Rojo, Luisa. *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Walter de Gruyter, 2010.
- Mitchell, Rosamond F. «Current trends in classroom research». *The handbook of language teaching*, eds. Michael H. Long y Catherine J. Doughty. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011. 675-705
- Modern Language Association. *Language Enrollment Database, 1958–2009*. Web. http://www.mla.org/flsurvey_search. 23 oct. 2012.
- Norris, John y Lourdes Ortega. «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis», *Language Learning* 50 (2000): 417-428.
- Pastor Cesteros, Susana. «Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario», *Testi e linguaggi* 4 (2010): 71-88.
- Robles Ávila, Sara y Jesús Sánchez Lobato (eds.). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Universidad de Málaga, 2012.
- Sánchez-López, Lourdes. «El español para fines específicos: La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI», *Hispania* 93 (2010): 85-89.
- Sánchez-López, Lourdes. «Spanish for specific purposes». *The encyclopedia of applied linguistics*, ed. Carol A. Chapelle. Oxford: Blackwell, 2013. 5319-5326.
- Spada, Nina y Yasuyo Tomita. «Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis», *Language Learning* 60 (2010): 1-46.
- Stryker, Stephen B. y Betty Lou Leaver, eds. *Content-Based instruction in the foreign language classroom*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997.
- Swain, Merrill. 1985. «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», *Input in second language acquisition*, eds. Susan M. Gass y Carolyn G. Madden. Rowley, MA: Newbury House, 1985. 235-53.