

# LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA<sup>1</sup>

ALMUDENA FERNÁNDEZ FONTECHA\*

Ante la introducción del concepto de Temas Transversales en el sistema educativo español y las dificultades que supone la misma, este artículo describe un posible modelo para su enseñanza explícita a través de la clase de lengua extranjera. El modelo se basa en los métodos de Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE). En la parte final del artículo describimos esquemáticamente un ejemplo de cómo enseñar explícitamente el transversal de la Educación ambiental a través de la clase de inglés como lengua extranjera para alumnos de Educación Secundaria.

With regard to the introduction of the concept of Cross-curricular Themes (Temas Transversales) in the Spanish Educational System and the difficulties it poses, this paper describes a framework for the explicit teaching of these themes. The framework we describe here is based on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methods. In the last part of this paper an example of how to explicitly teach the theme of Environmental Education for secondary students through the English Language Classroom is shown.

## Introducción

Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español LOGSE (BOE, 4-1-90), un nuevo concepto apareció en la escena educativa: los temas transversales. Su introducción viene avalada por la necesidad de promover un cambio de actitudes en el alumnado. Son básicamente un tipo de conocimiento moral que busca fomentar valores que tanto olvidados en nuestra sociedad actual como la paz, la tolerancia, la convivencia o la igualdad, entre otros. Ha pasado el tiempo desde la introducción de este concepto en nuestro sistema educativo pero las disposiciones legales no parecen haberse traducido en suficientes propuestas de implementación.

Por lo que respecta al apartado metodológico en el campo de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, se tiende a priorizar aquellos métodos que basan la enseñanza de la lengua en la enseñanza explícita de contenidos extralingüísticos y a aquellos que se centran en el valor de los procedimientos para llegar a tal fin. Un ejemplo del segundo tipo es el Enfoque por Tareas. Entre los métodos del primer tipo, podemos hacer referencia a algunas de las variantes a las que se refiere el término AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera). Poco a poco en nuestro país el profesorado de lenguas

---

\*ALMUDENA FERNÁNDEZ FONTECHA, Departamento de Filologías Modernas, Universidad de La Rioja.

extranjeras se está percatando de la existencia de este tipo de métodos y se está preocupando por llevarlos a la práctica con empeño y una buena dosis de imaginación. Podemos hacer una clara diferenciación entre zonas bilingües, como el País Vasco o Cataluña, donde no es difícil encontrarse con modelos de implementación de estos métodos, y zonas monolingües donde se observan sólo algunas experiencias aisladas al respecto.

Somos conscientes de la importancia de ambos términos y de la escasez de propuestas que, por una parte, traduzcan el proceso de impregnación de la enseñanza de temas transversales, y por otra, introduzcan cada vez más el tipo de métodos AICLE en nuestro país. Por eso, mediante este artículo ofrecemos una posible propuesta sobre la forma en que ambos conceptos, temas transversales y métodos AICLE, se puedan complementar y beneficiar de las ventajas de ambos. El artículo describe los tres niveles de un marco de aplicación creado para facilitar el diseño y la integración de actividades de enseñanza de los temas transversales a través de una lengua extranjera aplicando los métodos AICLE. La última parte del artículo describe un ejemplo concreto del marco para la enseñanza del tema transversal Educación ambiental en la Educación Secundaria Obligatoria a través del inglés como lengua extranjera en el contexto español.

## **1. Definiciones**

Antes de observar el estado de la cuestión y de justificar nuestra propuesta, veamos qué implican cada uno de los dos términos clave de este artículo: Temas transversales y Métodos AICLE.

### ***Temas transversales***

Son ocho: Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor, Educación vial y Educación para la igualdad e oportunidades de ambos sexos, y constituyen el tipo de contenido que viene a paliar la falta de valores morales dentro del curriculum escolar español. Diferentes autores, como Yus (1995), AAVV (1994), González Lucini (1994), Otano y Sierra (1994) o Carbonell (1994), señalan la importancia de este concepto y apuntan diferentes características del mismo. Entre otras, los temas transversales se caracterizan porque tienen una relevancia social incuestionable al resolver problemas y conflictos relacionados con la naturaleza y lo humano. La implementación no debe ser puntual o aditiva con respecto al resto de contenidos curriculares. Los temas transversales necesitan un proceso de implementación global.

## ***Métodos de Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE)***

Existe una amplia variedad de términos que describen la diversidad metodológica existente sobre la enseñanza de integración de lengua y contenidos extralingüísticos. Así, el término AICLE engloba un continuum de métodos que comprende desde aquellos donde el aprendizaje del contenido, normalmente una asignatura curricular, es lo esencial, hasta aquellos que priman la enseñanza de la lengua<sup>2</sup> (Met, 1998).

Entre los postulados en los que se basa este tipo de métodos, podemos destacar la importancia de algunos como la naturalidad o la recreación, en la medida de lo posible, de las condiciones de contextos naturales de aprendizaje de lenguas extranjeras. Ésta se pretende conseguir o bien a través de la utilización de materiales auténticos o con el diseño de tareas significativas que involucren al alumnado de una manera especial en su proceso de aprendizaje<sup>3</sup>.

Por otro lado, la introducción de materiales auténticos en la clase de lengua extranjera puede causar problemas de comprensión en el alumnado. Para evitar este tipo de situaciones, diversos autores como Mohan (1986), Early & Tang (1991) o Van Lier (1996), se han referido al uso de materiales que contienen algún tipo de información visual o al uso de diferentes tipos de gráficos que hagan accesible al alumno/a el contenido lingüístico del material con el que se trabaja.

## **2. Estado de la cuestión**

### ***Propuestas de implementación de los Temas transversales***

El principal problema para la implementación de los temas transversales es la interpretación que se le tiene que dar al proceso de impregnación propuesto por la LOGSE para la introducción de estos temas en el contexto educativo español. Por una parte, la LOGSE provee al profesorado de grandes dosis de libertad en este proceso. Sin embargo, al mismo tiempo, esta libertad de actuación produce dificultad en sí misma.

Estos inconvenientes hacen necesario el diseño de proyectos que den una interpretación coherente al proceso de impregnación de los temas transversales. Por lo tanto, dentro del contexto español destacamos, entre otros, a Dolz y Pérez (1994), Domingo (1994), Llopis (1996), Busquets et al (1993), Papiol (1997) o Jiménez Catalán (1997), quienes describen y proponen formas de tratar los temas transversales a diferentes niveles educativos. De estas experiencias sólo las descritas por Papiol y Jiménez Catalán se centran en la enseñanza de los transversales a través de la lengua extranjera. Por un lado, Papiol (1997) describe una propuesta para alumnos/as de 6 a 8 años haciendo uso del Enfoque por Tareas. Por otro lado, en Jiménez Catalán (1997) se describen diferentes tipos de actividades

para tratar los temas transversales y se hace referencia a la introducción de recursos como el vídeo o la música para su implementación.

### ***Propuestas de implementación de los métodos AICLE***

Entre las propuestas que existen en nuestro país sobre la aplicación de los métodos AICLE, nos centraremos en las que integran temas transversales o contenidos similares. Entre éstas distinguimos las de Quincannon y Naves (1997), quienes describen dos actividades de un proyecto multidisciplinar llevado a cabo en Barcelona y destinado a estudiantes de ESO. El método utilizado para la implementación de estos temas es la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELMT), dentro del Enfoque por Tareas, y la de Atienza (1995), quien describe la experiencia del diseño de materiales curriculares para Educación Primaria y Secundaria en Asturias a través del método de Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELMT). Aunque ambas propuestas hagan uso de la ELMT, podemos incluirlas dentro de la enseñanza de lenguas a través de contenidos, ya que en muchas ocasiones ambos métodos se complementan.

Sin embargo, a pesar de la existencia de propuestas de implementación de los temas transversales arriba descritas, y en particular aquellas destinadas a la enseñanza indirecta de lenguas extranjeras, pensamos que es necesario profundizar aún más y ofrecer otro tipo de modelos o marcos dotados de la suficiente flexibilidad para garantizar su aplicación en la mayoría de los contextos educativos.

### **3. Justificación de nuestra propuesta**

En nuestra opinión, nuestra propuesta encuentra justificación en los siguientes aspectos: Por un lado, los temas transversales necesitan propuestas de aplicación urgentes, y por otro lado, los métodos AICLE representan una alternativa muy apropiada a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras usados actualmente en el marco del sistema educativo español.

En contra de tal propuesta es posible pensar que los transversales no enseñarán todas las estructuras lingüísticas dictadas por la ley. Nos oponemos a tal consideración, ya que los temas transversales aluden a parcelas de la vida en las que se pueden integrar todos los temas típicos de los programas de lenguas extranjeras pero de una manera natural, por ejemplo, la familia, los amigos, las relaciones personales, el medio ambiente, el mundo laboral, etc. Como ejemplo, a través del tema de la coeducación podemos enseñar aspectos lingüísticos como la entrevista en el trabajo, las partes de la casa, los tipos de profesiones, descripciones físicas y psíquicas, actitudes, capacidades, etc.

De acuerdo con los postulados de la LOGSE, los temas transversales deben impregnar el curriculum. Como ya hemos comentado anteriormente,

existen propuestas teóricas que interpretan de manera diferente este proceso de impregnación. Sin embargo, se requiere que estas propuestas teóricas se traduzcan en procesos adecuados de selección de materiales y diseño y secuenciación de actividades.

La tendencia a ser competentes en más de una lengua es una constante que está cobrando una importancia cada vez mayor en el mundo actual. La introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación en nuestras vidas es responsable en gran parte de esta necesidad.

Parece claro que en la mayoría de los contextos educativos de nuestro país la calidad de la enseñanza de lenguas ha mejorado en los últimos años gracias a la influencia del enfoque comunicativo. Sin embargo, los resultados obtenidos están lejos de los logrados en contextos propiamente bilingües o multilingües como Canadá, Finlandia, o dentro de nuestro país Cataluña o el País Vasco, donde el uso de métodos tipo AICLE es una práctica algo más habitual. Sin embargo, aunque la generalización en el contexto español de los modelos que integran lengua y contenido supondría una clara mejora en los resultados obtenidos, este proceso de aplicación presentaría a priori algunas dificultades como, por ejemplo, la formación del profesorado, no sólo del de lenguas extranjeras, sino del de otras áreas que se podrían impartir en la lengua extranjera.

Si se me permite la metáfora, la caja que contiene los temas transversales ya se encuentra dentro del contexto escolar, pero su contenido no ha sido completamente desvelado a causa de la falta de una metodología adecuada. Y no sólo los modelos AICLE permiten la integración de estos temas en la vida escolar española, sino que además éstos necesitan de los contenidos de la caja para conseguir un aprendizaje significativo de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Para lograr este objetivo propondremos un marco donde se puedan vencer algunos de los impedimentos actuales.

Estos impedimentos que previenen el logro del objetivo están basado en tres aspectos: Primero, el tipo de relación entre áreas curriculares; segundo, la forma en que los temas transversales se enseñan realmente a través de las áreas curriculares; y tercero, el grado de enseñanza de lenguas basada en contenidos que existe en la actualidad en la clase de lengua extranjera. Mientras que las dos primeras ideas conciernen a todas las áreas, la tercera concierne exclusivamente a la de lengua extranjera.

Con relación a la primera idea, a pesar de los dictados de la LOGSE a favor de una educación multidisciplinar y transversal, pocas veces se hacen explícitos los puntos de contacto entre áreas compatibles. Este hecho tiene una repercusión notable sobre las formas de aprendizaje del alumnado, es decir, sin una enseñanza explícita es más probable que el alumno/a sea incapaz de relacionar tipos de conocimiento de diferentes áreas. Por lo tanto, como una de estas áreas y a pesar de ser la más multidisciplinar del curriculum, la clase tradicional de lengua extranjera sufre las consecuencias lógicas de tal falta de cooperación.

Con referencia a la segunda idea, aunque la introducción de los temas transversales en el entorno educativo contrarresta en teoría este aislamiento curricular, en la práctica estos temas no son explícitamente enseñados en las áreas. Por lo tanto, en la clase de lengua extranjera, ninguno de estos temas se enseñan directamente, aunque pueden ser indirectamente mostrados en las diferentes unidades del libro de texto. Con respecto a este tema recomendamos consultar, por ejemplo, Jiménez Catalán (1997).

Finalmente, según la tercera idea, es verdad que cierto tipo de enseñanza basada en contenidos ya existe en la clase de lengua extranjera. Es una práctica común utilizar temas extralingüísticos como pretexto para la introducción de nuevo léxico y estructuras gramaticales. Sin embargo, este tipo de enseñanza no se puede considerar basada en contenidos porque, por mencionar algunas diferencias, está claramente orientada a la enseñanza de nociones y funciones lingüísticas que aparecen *ad hoc* en los contenidos extralingüísticos y, por otro lado, la exposición de cada uno de estos contenidos no lingüísticos no dura lo suficiente como para hacer olvidar al alumno/a que está aprendiendo lengua.

Por eso, para superar las dificultades arriba expuestas, hemos diseñado un marco de elaboración y secuenciación de actividades destinadas a la enseñanza explícita de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera.

#### **4. Nuestra propuesta: diseño del marco de aplicación**

Nuestro marco está organizado en tres niveles de concreción, de lo general a lo específico, que atienden a los siguientes aspectos:

*Primer nivel:* La nueva relación entre áreas curriculares en cuanto a la enseñanza de los temas transversales, como una posible alternativa a la situación de hermetismo disciplinar actual.

*Segundo nivel:* Las relaciones internas entre áreas y la manera en que la enseñanza de lenguas extranjeras va a ser llevada a cabo en la nueva situación.

*Tercer nivel:* La división interna de cada tema transversal para hacer de la aplicación un proceso factible y preciso.

A continuación describiremos el marco en cada uno de estos tres niveles de concreción<sup>4</sup>:

##### ***Primer nivel: una nueva relación entre áreas***

A este nivel, nuestro marco sigue las siguientes pautas:

1. Los temas transversales deberían ser explícitamente enseñados en las diferentes áreas. Los profesores/as deberían reservar parte del tiempo de su clase para hacer mención explícita de estos temas.

2. Entre las áreas curriculares la clase de lengua extranjera se convierte en el contexto principal donde los temas transversales representan el único contenido por medio del cual la lengua se enseña. En esta situación los profesores/as del resto de áreas deberían ayudar al profesor/a de lengua extranjera en la enseñanza del contenido extralingüístico. Como ejemplo, en la enseñanza del tema transversal de la Igualdad de oportunidades para ambos sexos, el profesor/a de Ciencias Sociales o Historia podría ayudar al profesor/a de lengua extranjera con datos generales y concretos sobre la situación de hombres y mujeres a través de la historia del mundo.

### ***Segundo nivel: Integración de contenido extralingüístico y lengua. Fijación de objetivos***

En este segundo nivel de concreción del marco propuesto, se profundiza en el tipo de relación entre la clase de lengua extranjera y el resto de áreas curriculares con respecto a la enseñanza de los temas transversales. Así, la especificación de este nivel permite al profesorado de estas áreas la fijación de objetivos de los dos tipos de contenidos, i.e. lingüísticos (lengua extranjera) y extralingüísticos (temas transversales), de cada etapa integrados en este proceso. Los contenidos para el área de lengua extranjera y el resto de áreas se hacían explícitos en el Diseño Curricular Base en términos de conceptos, procedimientos y actitudes. En cuanto a los contenidos de los temas transversales, también son descritos en los mismos términos (MEC, 1992). Sin embargo, los contenidos para la enseñanza de los transversales son desarrollados como meras guías sometidas a futuras especificaciones y, por lo tanto, se pueden añadir nuevos contenidos si se respetan los propuestos legalmente.

El modelo AICLE más idóneo para nuestro cometido es el *Theme-based language instruction*, uno de los modelos descritos en Brinton et al. (1989) y que por su flexibilidad se convierte en uno de los más adecuados para su aplicación en el actual contexto escolar español. En este modelo el profesorado de lengua extranjera no sólo estaría encargado de especificar los objetivos lingüísticos propios de su área, sino también los objetivos no lingüísticos. En consecuencia, debe ser ayudado por otros profesores/as.

### ***Tercer nivel: estructuración y secuenciación del tema transversal***

Este último nivel de concreción del marco se basa en el proceso de estructuración y secuenciación del tema transversal. Para posibilitar estas tareas nos referiremos en este apartado a los términos Tema, Subtema, Módulo y Actividad.

*Tema:* Esta categoría corresponde a los ocho temas transversales propuestos en la LOGSE (MEC, 1992): Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual, Educación

ambiental, Educación del consumidor, Educación vial y Educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

*Subtema:* Término que se refiere a las divisiones hechas sobre cada tema transversal. Esta estructuración posibilitaría un orden y profundización mayores en la enseñanza del transversal. El profesor/a y sus colaboradores, i.e. el alumnado, el resto del profesorado, etc., se encargarían de esta tarea. Es por lo tanto un proceso arbitrario dependiendo de factores tan variados como la temporalización de las lecciones, o los intereses, edad y motivación, entre otros, de profesores/as y, sobre todo, del alumnado.

*Módulo:* También ideada por el profesor/a y sus colaboradores, esta categoría se corresponde con divisiones sobre cada subtema anterior. Podemos distinguir cuatro tipos básicos:

1. **Introdutorio:** Los módulos de este tipo presentan las ideas y los conceptos básicos para la comprensión de cada subtema, y por extensión, del tema transversal.
2. **Teórico:** Este tipo de módulos transmite la carga teórica del subtema. En este sentido, si hablamos de la Enseñanza para la igualdad de oportunidades para ambos sexos, podríamos decir que un subtema que tratara sobre el mundo del trabajo podría estar desarrollado a través de un módulo de tipo teórico que tratara sobre las actitudes y aptitudes de hombres y mujeres en sus lugares de trabajo.
3. **Ilustrativo:** Estos módulos consisten en ejemplos prácticos que ilustran los contenidos teóricos del tipo anterior. Así, continuando con el ejemplo anterior, un módulo ilustrativo dentro del subtema propuesto mostraría casos reales o ficticios de vidas de hombres y mujeres en sus puestos de trabajo, de sus actitudes y aptitudes para desempeñar sus tareas, y de las situaciones discriminatorias o de cualquier otro tipo vividas por ellos.
4. **Promotor:** Por medio de estos módulos se intenta conseguir que los alumnos y alumnas se comprometan con las injusticias y los problemas planteados dentro de cada tema transversal a través de sus subtemas.

*Actividad:* Podríamos decir que esta categoría se acerca tímidamente al concepto de *tarea* del Enfoque por Tareas propuesto por autores como Long and Crookes (1991), Estaire y Zanón (1990) o Candlin (1990), entre otros. Hay diferencias entre las definiciones que cada uno de ellos aporta, pero básicamente podemos decir que la tarea pretende involucrar al alumno/a en un resolución activa de problemas no orientados al lenguaje. Tal resolución fomentará la comunicación en la lengua extranjera entre los alumnos/as. En nuestro modelo distinguimos los siguiente tipos de actividades: (1) introductorias, (2) centrales y (3) expansivas, que se corresponderían, respectivamente, con actividades (1) pre-, (2) mientras- y (3) post- lectura, comprensión, escritura y habla. Cada secuencia de actividades, 1, 2 y 3, se diseña generalmente entorno a un tipo de material, i.e. una canción, un poema, una película, etc.

En el próximo epígrafe mostraremos gráficamente cómo es este tercer nivel de concreción del marco a través del diseño de un ejemplo concreto para la enseñanza del transversal de la Educación ambiental.

## **5. La Educación ambiental a través de la clase de lengua inglesa, un ejemplo práctico**

Ofrecemos aquí un ejemplo de cómo aplicar el tercer nivel del marco descrito para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. El tema transversal elegido es la Educación ambiental. Éste será estructurado en diferentes subtemas y módulos. Para llevar a cabo esta tarea, además del conocimiento general que se puede tener sobre cada tema, se podría hacer uso de recursos de diferente índole. Entre ellos distinguimos las recomendaciones hechas al respecto en MEC (1992) donde se ofrecen indicaciones sobre cómo afrontar la enseñanza de cada tema transversal. En cuanto a los contenidos de la Educación Ambiental, se alude a la relación directa del transversal con los conceptos, procedimientos y actitudes de las Áreas de Ciencias e la Naturaleza, Ciencias Sociales y Geografía e Historia, haciéndose también una referencia a la relación con los de otras áreas. Nuestro ejemplo está inspirado en el bloque 11 de Ciencias de la Naturaleza, “Electricidad y Magnetismo”, BOE (19-9-95:797-798), en la cual se incide sobre los siguientes procedimientos<sup>5</sup>:

“6. Análisis comparativo de las formas de producción de energía eléctrica contemplando diversos factores como: transformación energética asociada, rendimiento, coste económico e incidencia en el medio ambiente.”

“7. Utilización de distintas fuentes de información: prensa diaria, revistas, diapositivas, vídeos, informes de empresas, publicidad, etc. acerca de los problemas de consumo de electricidad en la sociedad actual.”

Por otro lado, el ejemplo que a continuación describimos está basado de alguna manera en el criterio de evaluación 18 que se describe en esta fuente BOE (19-9-95:803):

“Determinar, con ayuda de indicadores o datos bibliográficos, la existencia de fenómenos de contaminación, desertización, disminución del ozono, agotamiento de recursos y extinción de especies, indicando y justificando algunas alternativas para promover un uso más racional de la Naturaleza.”

Por lo tanto, como se observará, una posibilidad de implementar el tema elegido es basarse en los contenidos, actitudes y procedimientos de esta fuente así como en las orientaciones didácticas, i.e. pasos metodológicos, actividades de aprendizaje, etc., incluidos en ella<sup>6</sup>.

TEMA (transversal)	LA ENSEÑANZA AMBIENTAL	
SUBTEMA	<i>Las energías renovables</i>	
MODULO INTRODUCTORIO	<i>Los diferentes tipos de energías</i>	Conceptos fundamentales sobre el medio ambiente <i>environment, global warming, greenhouse effect, acid rain, etc</i>
	<p>ACTIVIDADES diseñadas en torno a una presentación fotográfica (mediante OHP u ordenador) que muestra ejemplos significativos sobre el uso de diferentes energías (fossil, fuel, nuclear, green, renewable, etc.) y efectos neutros, positivos o negativos de su uso.</p> <p>INTRODUCTORIAS: El profesor/a presenta una muestra de fotografías sobre diferentes tipos de energías esperando el feedback de sus alumnos y alumnas</p> <p>CENTRALES: Hasándose en la presentación fotográfica y en su intuición, los alumnos/as deben atribuir las etiquetas de efectos neutros, positivos o negativos a cada una de las fotografías aparecidas. Esta actividad puede hacerse en grupo para provocar la discusión y la negociación entre los diferentes miembros.</p> <p>EXPANSIVAS: El alumnado puede investigar la existencia de otros tipos de energías no presentadas por su profesor/a.</p>	Conceptos relacionados con los diferentes tipos de energías: <i>renewable energy, fossil fuel, green energy, nuclear power, stations, hydropower, solar energy, wind energy, etc</i>
MODULO TEÓRICO	<i>Energías renovables en tu casa</i>	Léxico relacionado con la búsqueda en Internet: <i>search, save as, print, e-mail, etc.</i>
	<p>ACTIVIDADES diseñadas en torno a un artículo de un magazin, periódico, de Internet, o de cualquier otra fuente sobre el uso de la energía solar y eólica en el hogar. Por medio de este módulo los alumnos/as aprenderán conceptos importantes sobre el uso de las energías renovables</p> <p>INTRODUCTORIAS: Debate sobre los pros y los contras de la energía solar y eólica en el hogar. Cada grupo investigará sobre diferentes aspectos de cada una de ellas: orígenes, dificultades de ubicación, ventajas, costes de infraestructura, etc. La clase se dividirá en grupos que deberán hacer uso del material disponible: libros, revistas, videos, documentales, Internet, etc., para informarse sobre cada uno de los dos tipos y provocar un debate posterior.</p> <p>CENTRALES: Debate. Los grupos pueden mostrar ejemplos prácticos del uso de cada una de estas dos energías.</p> <p>EXPANSIVAS: Se puede proponer a los alumnos/as investigar sobre el uso de otras energías renovables como por ejemplo la energía hidráulica.</p>	<p>Términos de descripción geográfica: <i>mountain, hills, river, shore, marsh, brook, falls, etc</i></p> <p>Nombres de lugares, ciudades y demás poblaciones británicas etc</p>
MODULO ILUSTRATIVO	<i>¿Coches que funcionan con energía solar?</i>	Términos relacionados con las reformas en una casa: <i>building size, bungalow roof, price of construction, savings, measures, heating bills, etc</i>
	<p>ACTIVIDADES diseñadas en torno a una investigación sobre los daños causados al medio ambiente y a la salud por los coches (liberan gases nocivos, contribuyen a dañar la capa de ozono, provocan lluvia ácida, provocan diferentes enfermedades, contaminación acústica, ...)</p> <p>INTRODUCTORIAS: El profesor/a pide a los alumnos/as que hagan utilizando diferentes buscadores y metabuscadores hagan listado de páginas web sobre este tema, Eg. <a href="http://www.greenenergy.org.uk">www.greenenergy.org.uk</a>, <a href="http://www.earthscan.co.uk">www.earthscan.co.uk</a>, <a href="http://www.100tonenvironmentalist.com">www.100tonenvironmentalist.com</a>, etc</p> <p>CENTRALES: Mediante el uso de Internet y otras fuentes los alumnos/as deben iniciar una investigación sobre las formas de energía utilizadas en diferentes países y sus índices de contaminación</p> <p>EXPANSIVAS: Los alumnos y alumnas realizarán murales y una exposición sobre los datos obtenidos. Se les puede proponer realizar una composición sobre lo aprendido.</p>	Expresiones utilizadas para expresar la opinión personal: <i>I think from my point of view, I agree / I disagree, etc</i>
MÓDULO PROMOTOR	<i>¡Hazlo tú mismo!</i>	Expresiones para la descripción y la localización de las diferentes energías en diferentes zonas
	<p>ACTIVIDADES que proponen a los alumnos/as diseñar un plan de energías renovables sobre una zona determinada y real de cualquier país (Gran Bretaña o España, principalmente).</p> <p>INTRODUCTORIAS: El profesor/a presentará un listado amplio y abierto de lugares, principalmente de la geografía británica o española (se recomienda que se les proporcione a los alumnos/as no sólo un simple listado de lugares sino alguna ilustración o un texto descriptivo de la zona). Los alumnos/as, trabajando en grupo, elegirán uno de estos lugares para realizar las actividades posteriores (los alumnos deben saber en qué consistirán estas actividades para poder justificar su elección)</p> <p>CENTRALES: Cada grupo, tras su elección deberá realizar sus proyectos de aplicación de energías diferentes de acuerdo a las condiciones de cada zona (viento, lluvia, sol, etc.) Justificarán su elección por escrito para una posterior exposición. Los alumnos/as deberán poner en práctica los conocimientos adquiridos en módulos anteriores sobre diferentes aspectos de las diferentes energías. Por otro lado, se puede llevar a cabo una sub-actividad comparando los diferentes proyectos.</p> <p>EXPANSIVAS: Los alumnos y alumnas investigarán sobre el tipo de energías utilizadas realmente en cada zona propuesta o alrededores. Internet puede ser de gran utilidad en esta investigación, pero el alumnado puede y debe hacer uso de otros recursos, como enciclopedias, informativos o periódicos, entre otros. Al final cada alumno y alumna expondrá al resto de la clase el fruto de la investigación realizada.</p>	<p>Expresiones para la descripción de diferentes zonas geográficas: <i>It is a green zone surrounded by marshes, etc</i></p> <p>Expresiones para la comparación: <i>This kind of energy is better than the other because...</i> etc</p> <p>Otras</p>

POSIBLE LÉXICO Y ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS

Figura 1. Desarrollo del tercer nivel del marco para la enseñanza de la Educación ambiental en la clase de lengua extranjera (inglés), segundo ciclo de ESO.

Posteriormente, para la elaboración de actividades o tareas, se podrían complementar los aspectos propios del contenido extralingüístico o tema transversal, i.e. contenidos, actitudes y procedimientos, con aquéllos del Área de Lengua Extranjera. Como ya señalamos anteriormente, en este proceso es imprescindible hacer uso de materiales auténticos. En este caso recomendamos la utilización de todo el material proporcionado por Internet, que no sólo nos servirá como fuente de recursos, sino que formarán parte importante en la realización de las actividades propuestas. Sin embargo, es muy importante que, además de la introducción de esta tecnología, se siga incorporando otro tipo de fuentes y materiales tradicionales, como enciclopedias, periódicos, etc.

## 6. Temporalización

Por último debemos referirnos brevemente a uno de los problemas más frecuentes en la integración de un programa de actividades en la vida escolar: el tiempo. Con frecuencia los profesores/as se quejan de la sobrecarga de contenidos a enseñar y de la escasez de tiempo para llevar a cabo esta tarea.

Por lo general, el año escolar español se extiende a lo largo de nueve meses. Comienza en la segunda quincena de septiembre y acaba antes del final de junio. Teniendo en cuenta los períodos vacacionales que interrumpen el período lectivo, calculamos una media de 170 días dedicados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Atendiendo a estos datos y al tiempo del curriculum destinado a la enseñanza de una lengua extranjera, tres horas a la semana, proponemos varias formas de enseñar los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera:

1. Los ocho temas transversales podrían ser enseñados a lo largo de un curso o año escolar, un tema cada mes, por ejemplo, en cada uno de los niveles curriculares: Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria.
2. Se podría enseñar un tema transversal durante un curso o año escolar como si fuera una asignatura independiente pero insertada en la clase de lengua extranjera.
3. Un tema transversal sería introducido por trimestre. Así el año escolar consistiría en la enseñanza de los tres temas transversales que los propios estudiantes junto con el profesor/a podrían elegir.

De estas opciones recomendamos la tercera. Por una parte, la primera opción no permite hacer un estudio detallado de los temas; por otra parte, aunque la segunda opción permite introducir el tema con gran detalle podría ser peligrosa ya que, al tratarse de un solo tema, es muy posible que para el alumnado esta presentación fuera extremadamente monótona. Por lo tanto, la tercera opción representa la posición intermedia que contribuiría no sólo a la variación temática sino al estudio de cada tema con bastante detenimiento.

Así, en vista de las restricciones temporales existentes, proponemos hacer uso de las ventajas ofrecidas por la estructura del marco de aplicación en su tercer nivel de concreción para el diseño y desarrollo de las programaciones de aula sobre la enseñanza de los transversales en la clase de lengua extranjera.

## **7. Conclusión**

En este artículo hemos descrito un marco para la secuenciación y diseño de actividades sobre la enseñanza de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera, gracias a la aplicación de los métodos de integración de lengua y contenido. El artículo pone de manifiesto el cruce de caminos que es la clase de lengua extranjera. En ella confluyen el contenido extralingüístico que proporcionará el contenido lingüístico en la lengua extranjera y el método que hace posible la enseñanza integrada de ambos tipos de contenido, el Aprendizaje Integrado de Conocimientos curriculares y Lengua Extranjera (AICLE). Creemos que esta unión en un mismo marco sería beneficiosa por las siguientes razones:

En primer lugar, por la necesidad de aportar una interpretación más al proceso de impregnación que señala la ley. En nuestra opinión, cuanto más se contribuya con ideas desde diferentes ámbitos a dar salida a la implementación de los temas transversales, más se beneficiará el alumnado en el aprendizaje de este tipo de conocimientos.

En segundo lugar, era necesario diseñar un modelo que no entendiera los temas transversales como asignaturas que sobrecargaran el currículum ni como meras ideas puntuales en el resto de asignaturas. En este sentido, pensamos que los transversales deben ser integrados plenamente en las asignaturas tradicionales pero que además tienen que ser enseñados explícitamente y a lo largo de un período de tiempo lógico para que el alumnado, según su nivel, se involucre de manera natural en cada tema. De esta manera, pensamos en la clase de lengua extranjera como el entorno perfecto para la enseñanza explícita de este tipo de conocimientos.

Por último, la enseñanza de lenguas extranjeras también se vería beneficiada por el diseño de este modelo, ya que la enseñanza del contenido gramatical se insertaría en un contexto que ofrece al alumnado posibilidades para una comunicación real y significativa en estas lenguas.

Confiamos en que el marco aquí presentado sirva para contribuir a la enseñanza de los temas transversales. En teoría, llevan una década impregnando todos los ámbitos de la vida escolar española, pero pensamos que en la práctica son un concepto un tanto anclado en el ámbito legal y bastante olvidado en el quehacer escolar en detrimento de las asignaturas tradicionales del currículum. De cualquier manera, lo que parece claro es que ambos tipos de conocimiento deben ser aprehendidos por nuestros alumnos/as de la forma más natural posible, tal y como aparecen al otro lado de las aulas, y para ello se necesitan modelos y programas que lo hagan

factible. El nuestro ha sido un mero intento que necesita de una puesta en marcha en la clase real. Sólo a ese nivel se puede comprobar su efectividad en la enseñanza de los temas transversales y en la de la lengua extranjera.

## Referencias bibliográficas

- AAVV. (1994). La respuesta curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 227, pp. 14-18.
- Atienza, J. L. (1995). La elaboración de unidades didácticas de la teoría a la práctica. Una unidad transversal sobre la ecología. *Encuentro*, 8, 34-59.
- BOE (16-1-01). *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria.*
- BOE (19-9-95). *Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se modifica y amplía el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.*
- BOE (4-1-90). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*
- Brinton D. M. et al. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Busquets, M. D. et al. (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53. (Trad. de Margarita Hernández)
- Dolz, M.D. and Pérez, P. 1994. El trabajo en el aula. *Cuadernos de Pedagogía* (Monográficos temas transversales-la invención de lo clásico), 227, 10-13.
- Domingo, J. (1994). Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador. *AULA*, 32, 35-39.
- Early, M. and G. M. Tang. (1991). Helping ESL Students Cope With Content-Based Texts. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 8:2, 34-44.
- Estaire, S. y J. Zanón. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Fernández Fontecha, A. (aceptado para su publicación). La enseñanza de segundas lenguas a través de contenidos: un marco para el desarrollo de materiales. *Hizpide*. (traducido al euskera).
- González Lucini, F. 1994. Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.
- Jiménez Catalán, R. M. (coord.).(1997). *Los temas transversales en la clase de inglés. Compilación y diseños de materiales en función de los intereses sociales de alumnos navarros de secundaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Long, M. H. (1998). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16: 2, 35-49.
- Long, M. H. and G. Crookes. (1991). Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10: 1, 1-36.

- Llopis, C. (1996). Hacia una educación global. Los temas transversales. *AULA*, 51, 19-23.
- MEC. (1992). *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria. Cajas Rojas*. Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.
- Met, M. (1998). Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching; in Cenoz, J. and F. Genesee (eds.) 1998. *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters LTD. Pp. 35-63.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Otano, L. y L. Sierra. (1994). El lugar del centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 22-27.
- Papiol, E. (1997). Cross-Curricular topics in a young learners class. *APAC of NEWS*, 31, 34-40.
- Quincannon, J. y T. Navés. (1997). Two activities from an interdisciplinary project carried at in metropolitan Barcelona by the Content Teaching Group. *APAC of NEWS*, 31, 41-43.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London ; New York : Longman.
- Yus, R. (1995). ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. *AULA*, 43, 71-77.

## Notas

<sup>1</sup> La investigación para la elaboración de este artículo ha sido posible gracias a la beca FPI concedida por la Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes del Gobierno de La Rioja según la Orden 98/2000, de 9 de marzo de 2001.

<sup>2</sup> El término AICLE procede del término inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning). Aquí lo utilizaremos para evitar especificaciones que se desviarían del tema de este artículo. En general podemos decir que en el presente artículo nos referimos a aquellos métodos de AICLE referidos principalmente a la enseñanza de la lengua extranjera, aunque, obviamente por la integración de los temas transversales, también defendemos la importancia de adquirir algún tipo de conocimiento sobre el contenido a través del cual se introduce la lengua.

<sup>3</sup> Los métodos AICLE permiten la integración de otros métodos y principios metodológicos como el Enfoque por Tareas, recomendado por autores como Long (1998) o Candlin (1990), entre otros. El diseño de tareas permite al profesorado integrar la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua de una forma natural. Precisamente Long (1998) recomienda lo que él denomina el Focus on Form o Enfoque en la Forma, práctica opuesta por un lado al tradicional Enfoque en las Formas, propio del Estructuralismo y, por otro, al Focus on Meaning o Enfoque en el Significado, del que forma parte, entre otros, la Inmersión Canadiense. En nuestro intento por introducir los métodos AICLE en el contexto escolar español abogamos por una combinación entre integración de contenido y lengua aderezada con un Enfoque en la Forma y técnicas como el Enfoque por tareas.

<sup>4</sup> Este marco ya ha sido descrito parcialmente para la revista *Hizpide* en Fernández Fontecha (aceptado para su publicación). Sin embargo, en esta revista se ha descrito el modelo como un recurso para la enseñanza de cualquier tema extralingüístico, no sólo de los temas transversales. En el presente artículo nos referimos exclusivamente a la aplicación del marco para la enseñanza de los temas transversales. Por esta razón los niveles del marco difieren en parte de los ya mostrados en la revista *Hizpide*.

<sup>5</sup> Nuestro ejemplo sigue las disposiciones del Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto (BOE, 19 septiembre 1995) por el que se modifica y amplía el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, según el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre de 2000 (BOE núm. 14, del 16 enero 2001), el cual modifica el anterior decreto, el transversal aquí introducido estaría conectado de alguna manera con el segundo bloque: Cambios químicos y sus aplicaciones, apartado 5. de Física y Química (tercer curso de ESO) y con el tercer bloque: Ecología y medio ambiente, de Biología y Geología (cuarto curso de ESO).

<sup>6</sup> Sin embargo, al utilizar dicha fuente, MEC (1992), debemos tener en cuenta que no está actualizada con respecto al decreto vigente. En éste, por ejemplo, no se hace mención alguna a los procedimientos que se expresan en la LOGSE, una categoría muy importante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.