

Enseñar *Historia de la lingüística española* en aulas multilingües y multiculturales

Inmaculada Mas Álvarez¹
Departamento de Lengua española
Universidad de Santiago de Compostela. Santiago, España

Introducción

El panorama docente universitario ha venido cambiando en los últimos años, entre otros motivos, por el aumento paulatino de estudiantes extranjeros, en mayor medida de procedencia europea, pero con una presencia destacada, según los casos, de grupos o individuos de otros continentes —Asia o América principalmente—, que se ha apreciado con más fuerza en los cursos recientes y muestra una progresión ascendente².

Una universidad de gran capacidad formativa e investigadora no puede justificarse con una demanda local o, como mucho, nacional, por lo que el fomento de programas de movilidad, además de ofrecer una imagen de calidad, redundando en el prestigio de las instituciones, constituye una importante vía de captación de estudiantes (López Veloso 2010). La presencia de alumnado extranjero en las aulas universitarias es, pues, una realidad ineludible a la que hay que dar respuesta desde el punto de vista académico y docente.

A la vez que se abre la puerta a la internacionalización de las aulas, es necesario, como se viene subrayando a lo largo de todo el proceso de adaptación a las nuevas titulaciones de Grado, integrar también en la cultura de las aulas nuevas formas de entender y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconsiderando las formas de enseñanza, introduciendo otras metodologías

¹ **Inmaculada Mas Álvarez** es profesora del Departamento de Lengua española de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Las líneas en las que se centra su investigación, como integrante del Grupo de *Gramática del español*, son la morfología derivativa y el análisis de materiales y recursos de enseñanza de español como segunda lengua. Contacto: inmaculada.mas@usc.es

² Acuerdos y convenios activos en la actualidad para los estudiantes de Filología en la Universidad de Santiago de Compostela (USC):

- Con 15 universidades españolas (programas Sicue/Séneca).
- Con universidades europeas de 20 países (programas Sócrates/Erasmus).
- Convenios con universidades de países de Asia: Kazajstán, Kirguistán, Uzbekistán, Tayikistán, Turkmenistán (programa Erasmus Mundus ECW con Asia) y Bangladesh, Camboya, Filipinas, India y Pakistán (EMMA).
- Convenios bilaterales con universidades iberoamericanas de 12 países (programa Erasmus Mundus ECW con América).
- Otros convenios bilaterales con universidades de Australia, Canadá, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Japón, Puerto Rico, Rusia, Suiza.

didácticas y seleccionando materiales y recursos, con el objetivo añadido de atender adecuadamente a la diversidad lingüística y cultural del estudiantado.

Un caso concreto: la *Historia de la Lingüística española* en la USC

Durante años, la docencia de *Historia de la Lingüística española*, una optativa de 3º de la Licenciatura en Filología Española, se basó en un programa homogéneo en relación con los destinatarios: todos ellos eran estudiantes autóctonos, en promoción desde su segundo año de carrera, con intereses similares, con un bagaje compartido en cuanto a formación lingüística y en cuanto a cultura del estudio.

Siempre con un número reducido de alumnos, por tratarse de una asignatura optativa específica, el porcentaje de estudiantes extranjeros fue creciendo cada año hasta que en el curso 2008-2009 se convirtió en mayoritario (véase Tabla 1): en aquel curso el grupo estaba compuesto por alumnado procedente de países de tres continentes (República Checa en Europa, Corea del Norte en Asia, Canadá en América), con una cultura, formación general y formación lingüística muy diversa; los intereses también eran diversos, como las lenguas de procedencia y los motivos por los que escogían cursar los créditos de esta asignatura. Un panorama similar fue el del curso 2009-2010, en el que se reunieron siete estudiantes de 6 nacionalidades y con 7 lenguas de origen diferentes, también de Europa (alemán, italiano, francés, español, gallego), Asia (japonés) y América (inglés de Canadá).

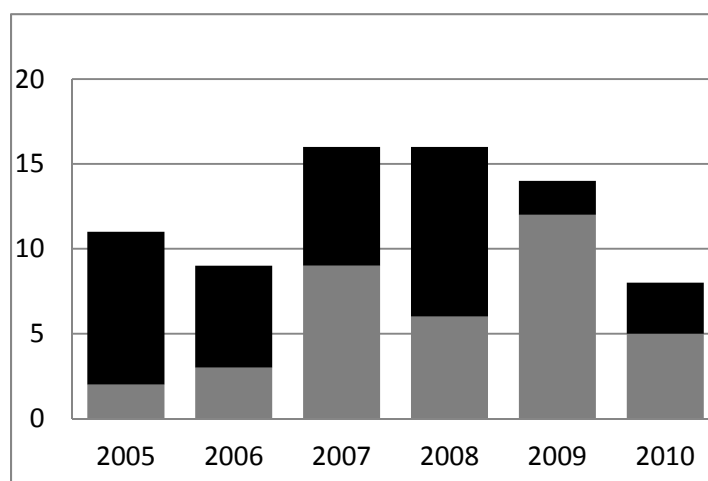


Tabla 1. Evolución del alumnado de *Historia de la Lingüística española*: número de estudiantes gallegos (en negro) y número de estudiantes de intercambio (en gris).

La asignatura se había planteado, desde su diseño en el Departamento de Lengua española, como una aproximación a los textos relevantes de la historia de la

lingüística española, tanto en lo relativo a la codificación gramatical como en el desarrollo de una norma ortográfica y la creación de obras lexicográficas. Se repartía en tres temas amplios, ordenados en una secuencia cronológica desde el Renacimiento hasta el siglo XIX. El aspecto prioritario era, por tanto, el trabajo con los textos originales. En este sentido podemos decir que en ningún momento hubo cambios significativos, diferentes de las necesidades especiales de los estudiantes extranjeros para interpretar los textos según su nivel de español, ya que los contenidos se siguieron articulando en torno a tres ejes básicos: la primera codificación de la lengua castellana con Antonio de Nebrija, las gramáticas de los siglos XVI y XVII y el nacimiento de la Real Academia Española, y las primeras gramáticas contemporáneas publicadas en el siglo XIX en Europa —la de Vicente Salvá— y en América —la de Andrés Bello.

En lo que sí se experimentó un cambio considerable fue en la metodología. Una labor docente caracterizada por el predominio de clases de tipo expositivo, con una gran exigencia de lecturas complementarias y elaboración de comentarios de texto escritos, dio un giro considerable para pasar a otorgar prioridad a las clases interactivas, con mayor peso del componente oral y minimización del tiempo de exposición por parte de la profesora. De un año para otro, estas clases se convirtieron en un curso de aprendizaje integrado de lengua e historia de la lingüística española a través de sus textos, en el que se hizo imprescindible abordar algunos aspectos artísticos, históricos, lingüísticos y culturales desconocidos por los estudiantes extranjeros.

¿Aprendizaje integrado de lengua y contenido?

La metodología empleada se acerca así a lo que podría considerarse el patrón de un programa de AICLE, con algunas particularidades, como vamos a ver³. Desde la acuñación del término, este se ha venido aplicando a muy diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje, de manera que no hay un concepto único con el que

³ Como es bien sabido, AICLE es la abreviación de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua*, que se corresponde con el término francés EMILE, *Enseignement de matières par l'intégration d'une Langue Etrangère* y el inglés CLIL, *Content and Language Integrated Learning*.

podamos hacerlo corresponder. Sin embargo, suele considerarse, a partir de la formulación inicial de David Marsh, en el sentido en que lo expresan Ruíz Garrido y Saorín Iborra (2008: 10): "El término AICLE recoge distintas versiones de la integración de una lengua vehicular en la impartición de una materia curricular de carácter no lingüístico." Se trata de una innovación metodológica consistente en el uso de lenguas extranjeras como lenguas vehiculares de enseñanza de materias curriculares. Los principios básicos de la metodología AICLE son:

- a) La dualidad inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados, pues hay un doble objetivo, el progreso en las competencias lingüísticas a través de la puesta en práctica tareas de comprensión, de interacción y de expresión y el progreso en la materia, profundizando en los textos, investigando sobre la historia, la cultura y los autores de referencia.
- b) El manejo de la lengua que se está aprendiendo de manera auténtica y en situaciones reales, hecho que el propio Marsh subraya como elemento esencial de esta metodología (Borrajo 2008: 49). La comunicación es auténtica, pues la participación de cada estudiante no consiste en responder a preguntas cuyas respuestas ya se conocen, sino en aportar su interpretación, su punto de vista, su experiencia.
- c) La participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, a través del trabajo colaborativo y la interacción oral en el aula.
- d) La consideración de los estudiantes como verdaderos protagonistas de su aprendizaje, un aspecto, como es bien sabido, central en toda la reconsideración de la enseñanza en la universidad.

Nótese que en el planteamiento aquí expuesto nos situamos en la enseñanza superior —Licenciatura o Grado—, con estudiantes extranjeros en su mayoría, para la implementación en español mientras los estudiantes, de procedencia muy diversa, residen en España gracias a un programa de intercambio —se encuentran, por tanto en buena medida "inmersos" en la lengua meta— y en una asignatura de contenido lingüístico. Por lo demás, las particularidades del programa que estoy presentando han encajado a la perfección con los principios anteriores y, a mi modo de ver, se encuentran en la misma línea metodológica, sea cual sea el nombre que le demos. Pueden resumirse en los siguientes puntos:

- 1) Los estudiantes tenían lenguas de origen muy diversas y la lengua española constituía el punto de encuentro, el medio de comunicación común. Por ello,

toda la interacción lingüística en el aula se hacía prioritariamente en español; tan solo de manera esporádica se recurrió al portugués, al inglés o al francés, según la composición del alumnado, cuando se hizo necesario para que algún concepto quedase más claro. Sí se plantearon aspectos contrastivos en que cada estudiante aportaba su conocimiento lingüístico particular, lo cual supuso un indudable enriquecimiento en las ilustraciones de los fenómenos lingüísticos comentados.

- 2) Los estudiantes autóctonos, aunque en minoría, estuvieron también presentes en la mayor parte de las clases. La disposición positiva de estas alumnas y alumnos respecto a los extranjeros, y su sincero interés por conocer la historia de la codificación lingüística de otras lenguas, contribuyeron de manera decisiva al éxito del planteamiento docente.
- 3) El interés compartido por dejar en un plano secundario los factores de “corrección” lingüística se debía en parte a que los estudiantes extranjeros estaban al mismo tiempo asistiendo a clases de lengua, en parte a que se concedió prioridad a una interacción en español lo más fluida posible en el aula. Rara vez, salvo petición expresa de una alumna o alumno, muy poco frecuente, intervino la profesora para corregir. La lengua no fue un objeto en sí misma sino una herramienta para la interacción y el aprendizaje.
- 4) Los contenidos de la asignatura no son ajenos a la lengua, sino que presentan un interesante componente de carácter metalingüístico. Las maneras de aprender lengua, de codificar las lenguas, de explicarlas, sistematizarlas, la cultura escolar más o menos gramatical de cada estudiante, qué características de la lengua de origen condicionan el modo de acercarse al estudio del español, son algunos de los temas que fueron más debatidos en el aula.
- 5) La propuesta de elaboración de un portafolios, como herramienta didáctica, principalmente empleada para promover aprendizajes significativos a través de la reflexión sobre el conocimiento que se tiene acerca del propio aprendizaje y de las estrategias personales de adquisición de nuevas competencias.

Un ejemplo de actividad

En el diseño de las actividades se pretendía que el grupo se beneficiase lo más posible de la diversidad lingüística y cultural de sus componentes, a la vez que se

fomentó la interacción en tareas auténticas. El punto de referencia fue siempre la consulta, lectura, interpretación y análisis de los textos originales: gramáticas, diccionarios y manuales de ortografía del español a lo largo de la historia.

Tras la publicación de la *Gramática* de Nebrija encontramos un periodo de cerca de dos siglos en que las gramáticas del español se publican de manera sistemática fuera de España con una finalidad pragmática de servir de manuales de lengua extranjera de la época. Por este motivo son gramáticas muy sencillas y superficiales, con frecuencia bilingües o trilingües, o explicadas en lenguas diferentes del español, que no conocen gran extensión y son fáciles de comprender, a pesar de la distancia cronológica. Se hizo un reparto de algunos de estos textos, teniendo en cuenta la lengua original de cada estudiante, para su presentación y comentario posterior en el aula.

Incluyo más abajo una breve selección de las exposiciones orales que hicieron algunos de los estudiantes para presentar al resto la gramática que se les había asignado (reseñada en la imagen de la portada). En estos fragmentos se ponen de manifiesto varios elementos constantes en el desarrollo del curso:

- La comparación con la competencia en la lengua propia o con los conocimientos sobre la historia de la propia lengua y su gramática.
- El interés por los aspectos culturales (históricos, artísticos, literarios, de la vida cotidiana) más que propiamente gramaticales o de la disciplina lingüística —no en vano la mayor parte de los estudiantes extranjeros confesaron que habían elegido esta asignatura porque contenía la palabra "Historia" en su título.
- Las diferencias en el nivel de español eran considerables.
- El clima de confianza y camaradería que reinaba en la clase permitía expresar libremente opiniones, además de no existir nunca una amenaza de censura ante la más mínimo atisbo de ignorancia sobre cualquier aspecto.

Las exposiciones sobre las gramáticas del Renacimiento, estratégicamente colocadas a mitad del cuatrimestre, gozaron de gran éxito y contribuyeron en general a consolidar el estilo de la metodología empleada y el ritmo del curso.



y... no se refería solo a la lengua escrita o... no era solo una refreccion sobre la gramática y las reglas, sino habla de... de las exclamaciones para lamentarse o para... demostrar alegría y de las bromas y del efecto que se quiere, que se quería producir prod... pronunciando estas bromas...

Eeee, bueno, pues primero el título, ya... nos dice mucho de lo que... del contenido de la gramática, sobre todo..., bueno esa gramática trata mucho de la conjugación y eso es lo que vemos por el título mayoritariamente y... no sé, es una gramática que..., bueno, también está dado el autor, está... Eee, también donde fue publicado, o sea, la casa de Jan..., no sé, es un nombre raro, o sea, no es francés [risas] pero... y el año 1558... de varias lenguas. Entonces, está... están dado ejemplos del francés, del italiano, del español y del... ¿se dice flamenco en español?

PROF: Sí
Y entonces cada vez que está explicado Arial algo, pues lo está para las tres, las cuatro lenguas, explicado en francés, y... Bueno, a veces está explicado en italiano, lo que no entendí porque era un trozo muy pequeño y, no sé, de repente pasa del francés al italiano y de repente vuelve al francés.

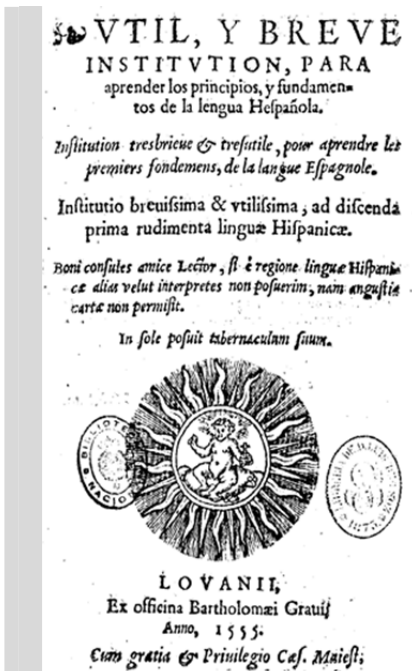
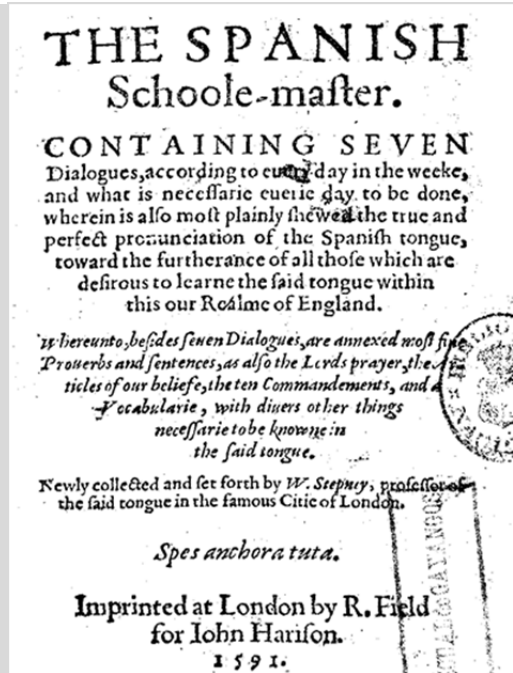
CONIVGAISON, RÈGLES, ET INSTRUCTIONS, MOVT PROPRES ET NECESSAIREMENT REQUISES, pour ceux qui desirent apprendre François, Italien, Espagnol, & Flamen: dont la plus part est misé par maniere d'Interrogations & Responfés, par GABRIEL MEVRIER.



EN ANVERS
 Chez Ian van Vvaefberghe, sur le Cemitiere nostre Dame, à l'écu de Flandres, sur le marché des Toyles.
 An. M. D. LVIII.
 AVEC PRIVILEGE.

Am, pero... am, en este texto hay mas o menos tres am, cosas importante como la pronunsiación, conjugaciones y los diábolos y los diábolos son en inglés y en español, eso es porque yo creo que este texto es un am... es de gramática pero es también por a la gente en Londres o en Inglaterra, no sé, para aprender como hablar español como desir en este texto que es tan importante por la gente de pronunciar el... a los nombres y las letras perfectamente cuando queremos hablar, aaa... quieren hablar.

PROF: *Pero hay más cosas que no son solo la lengua, ¿no? No, hay como cada letra del alfabeto y decir como... como pronunciar como... en el formo de la boca y de donde... como en latín o griego, como desir en cada porque desir que habla de todo el mundo utilizar la misma alfabeto pero todo el mundo desir cada letra diferente para pronunciar cada palabra.*



Lo que me llamó la atención era que la mitad del texto de este... excerto era escrito en... latín y yo no me sabía leérmelo [risas] y además em... bueno, me... me gustó que yo podía... sabía leerlo este español, el español, porque no creo que pudiera leer un texto en alemán del año... del siglo XVI.

Otras actividades se planificaron para aprovechar recursos disponibles en el entorno como complemento idóneo para un curso de historia. Fue el caso de la visita guiada al patrimonio histórico de la USC, que tenía como finalidad ofrecer una idea del contexto cultural y artístico de la España del siglo XVI e incluía diversos hitos de especial interés: el Pazo de San Xerome, el Colegio de Fonseca, la Biblioteca América y la terraza del antiguo Colegio de Jesuitas, desde la que se goza de una panorámica de la ciudad vieja de Santiago sorprendente e inusitada.

La opinión de los estudiantes

Nadie mejor que los propios estudiantes puede resumir sus pareceres, para lo que el proceso de redacción del portafolios resultó ser una herramienta muy valiosa. La impresión tras el primer día de clase queda reflejada en la primera entrada de sus portafolios, después de la presentación. En esta selección se aprecia la actitud positiva de cada uno ante la diversidad cultural:

A1

Me gustaba la clase Historia de la lingüística española porque la clase era muy interesante e internacional. Tenía once estudiantes. Ellos eran de España, Portugal, Canada, Corea, Francia, Japón y Rumania. Mi español era muy malo y no entendí mucho pero quise desafiar a mi misma. Más importante, no sentía presión y conocía muchas amigas nuevas. Yo creía que la clase estaba bien organizada y práctica. Yo creo que aprenderé mucho de esta clase.

A2

Mirando a mis compañeros de clase (incluso a mí mismo), me hizo mucho gracia el hecho de que eramos un grupo culturalmente muy diverso. De los siete estudiantes en la sala, cinco eran del extranjero, o sea de Francia, de Corea, de Italia, de Alemania y de Canada. Los únicos españoles que tomaban esta materia eran Rodrigo y Lara.

A3

Antes de la clase, esta asignatura era para mí una cosa nueva porque nunca había estudiado lingüística en los años anteriores. Por eso, tenía mucho miedo porque pensaba que no iba a conseguir trabajar correctamente. Y en toda sinceridad, pensaba que iba a aburrirme porque elegí esta asignatura por la parte de historia y no de la lingüística realmente. [...] Después de la clase, ya había cambiado mi mente. Me pareció más interesante de que lo había pensado. Además, me gustó

mucho que la profesora nos diera confianza y así tenía más ganas de involucrarme en el trabajo y de aumentar mis conocimientos en la asignatura. Tenía ganas de verdad, de ver lo que iba a ser el contenido de esta clase.

A lo largo del desarrollo del cuatrimestre los estudiantes tuvieron la oportunidad de familiarizarse con la metodología que se pretendía llevar a cabo, estableciendo conexiones de sentido con la realidad diversa del aula. Me interesa especialmente destacar algunas reflexiones, como la del texto de B1, "Es muy interesante saber lo que otros piensan y entienden de un mismo texto", pues pone de manifiesto que en ningún momento hubo una interpretación "apropiada" o "correcta" de las lecturas que hicimos, sino que siempre se reconoció que cada aproximación a un texto conoce una lectura diferenciada. Buen ejemplo de ello son las reflexiones de B2 a partir de la lectura del prólogo del *Diccionario de Autoridades*.

B1

Durante esta clase me di más cuenta de la manera de trabajar que íbamos a utilizar para esta asignatura. Por ejemplo, como se estudiaban los textos y también la parte importante que tomaba la participación oral. Es muy interesante saber lo que otros piensan y entienden de un mismo texto. Además, con los varios orígenes que teníamos, era aun más interesante de ver los distintos puntos de vista e interpretaciones.

B2

Lo más interesante de todo al prólogo [del Diccionario de Autoridades, 1726] me pareció la referencia al hecho de que el diccionario estaba criticado, como las enciclopedias, porque se decía que utilizando estos medios no se aprendían las ciencias de verdad, sino sólo unas pequeñas partes y que esto era una gran desventaja. Aun más interesante me pareció el debate que se originó en la clase sobre este asunto: de hecho, la misma crítica se hace hoy sobre el uso de internet. Se dice que es dispersivo, que no permite tener una consciencia aprofundada de las cosas y que frecuentemente porpone informaciones incorrectas. El valor que se da a los libros es decisivamente mayor de lo que se da a las páginas internet, que por mucha gente vienen consideradas casi como amenazas. Sin embargo, los libros, como las páginas de internet, están escritas por hombres y ambas pueden contener errores y noticias imperfectas. [...] Siempre nos han puesto en guardia de lo que escuchábamos en la televisión y de lo que leíamos en los periódicos y en

internet, pero nadie nos ha puesto en guardia de lo que estaba escrito en los libros...

Entre sus conclusiones se observa la satisfacción por los objetivos cumplidos y la dificultad derivada del trabajo con los textos originales. Destaco la alusión que se hace en C2 al clima de confianza al que ya me he referido más arriba: "Sabía que de todos modos, cada persona estaba libre de pensar como quería".

C1

Hasta ahora, he aprendido mucho sobre la historia de la lingüística española más o menos durante 4 meses. Puedo aprender la historia, también puedo conocer a algunos lingüistas y algunos libros. Creo que no puedo olvidar sobre todo Nebrija. Conozco a Nebrija, una figura muy importante en la historia lingüística española con ayuda de esta clase. Estoy muy contenta. Pienso que no puedo insistir lo que entiendo bien todos los contenidos. Algunos me interesan mucho, pero algunos son muy difíciles.

C2

Esta clase de lingüística me gustó mucho para no hacer frases muy largas que significarían lo mismo. Me gustó mucho tener clase sin el estrés de llegar tarde, de entregar trabajos malos... Sabía que de todos modos, cada persona estaba libre de pensar como quería y podía expresarse sin miedo. Esta libertad me dio ganas de involucrarme más en el trabajo, como prueba de que esto era una buena manera de trabajar.

De nuevo la referencia a la diversidad cultural y la motivación en el fragmento de C3 y en C4 el resumen más completo hecho por una de las alumnas que tuvo más dificultades para seguir las clases con fluidez por su escaso nivel de español:

C3

En mi introducción, yo dije que después de esta clase, esperaba que pudiera explicar a alguien lo que aprendiera en la clase y lo intenté y ¡tuve éxito! Puedo explicarle a alguien las características de la gramática del siglo XIX, explicar que es la Real Academia Española y que hicieron, hablar de Bello, Salvá, Covarrubias, Correas y lo más importante, Nebrija. Estoy muy contenta con mi misma de poder hablar sobre todos estos temas y más. Esta clase me hizo pensar más filosóficamente y querer investigar más sobre la historia de la gramática y de seguirla también en nuestro día a día. Me gustó muchísimo todas mis colegas de clase y fue óptimo aprender sobre culturas diferentes.

C4

La primera semana de clase era extraño y emocionante. Era la primera vez que había ido a una clase totalmente española en materia de información en profundidad. Estaba nerviosa y feliz y yo estaba un poco abrumado. [...] Como yo estaba trabajando en esta cartera me di cuenta de que aunque yo tenía notas que no tienen tanto como pensé que tenía; ahora me doy cuenta que esta clase era diferente a cualquier otro que me he tomado. Pasamos más tiempo a discutir la información, los préstamos ideas y compartir información. Me gustó mucho que no era una clase enorme donde el profesor hablaba todo el tiempo, me encanta que se le explicara la información con nosotros y nos había hablar de nuestros pensamientos. Tomamos el tiempo de cada clase para discutir ideas modernas, como facebook, la internet y pasó un tiempo en el aula de informática para hacer pocos investigaciones. Esto fue lo que hizo la clase diferente: el hecho de que los alumnos participaron en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

No hay duda de que es posible aprender sobre los inicios de la codificación gramatical del español, a la vez que se profundiza sobre la cultura renacentista en Europa y se mejoran las competencias en lengua española; al menos así ha sido para las alumnas y alumnos de la *Historia de la lingüística española* durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010. ¿Qué ventajas presenta la metodología aplicada? Para el profesorado supone un camino firme en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior; para los estudiantes, la garantía de implicación en su propio proceso de aprendizaje, de motivación, de interacción auténtica en la lengua meta.

Tras la experiencia de estos cursos es, a mi modo de ver, insoslayable el reconocer la realidad de unas aulas universitarias cada vez más diversas lingüística y culturalmente. Está ahí, hay que afrontarla y, desde luego, sacar el mayor provecho de ella. Conviene otorgar mayor relevancia a los aspectos culturales y no solo lingüísticos o de especialidad, tomar conciencia de la diversidad en estilos de enseñanza-aprendizaje, sea de la gramática y las lenguas —no solo de las extranjeras sino también de las autóctonas— sea de cualquier otra disciplina. Es necesario prever las repercusiones de todo ello en el alumnado autóctono, fomentando desde la labor docente una actitud positiva hacia la diversidad, mayor respeto por las diferencias, mayor autoestima y aprecio también por lo propio.

Tengamos en cuenta que el mundo es diverso y que la competencia en interculturalidad es hoy de gran relevancia en todos los ámbitos laborales.

Bibliografía

- Borrajó, Gena (2008): "Entrevista a David Mash. CLIL, aprender idiomas con sentido e de xeito natural". En: *Eduga. Revista Galega do Ensino*, nº 53, maio-agosto 2008, 48-53. Texto disponible en (última visita 22.06.2011): <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge53/eduga53/15.pdf>
- López Veloso, Enrique (2010): "'Internalization at home' da Universidade de Santiago de Compostela: análise da situación". En Rodríguez Rodríguez, Xesús (ed.), *O programa Erasmus na construción da cidadanía europea. Unha mirada dende Compostela*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 105-112.
- Ruíz Garrido, Miguel F./Saorín Iborra, Ana M^a (2008): "AICLE: Un enfoque metodológico que marca el futuro". En Ruíz Garrido, Miguel, F./Saorín Iborra, A. M^a (eds.): *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 9-16.