

1

MÉTODOS Y ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA

(Teaching methods and approaches)

Graciela Vázquez y Manel Lacorte

1. Introducción

Desde los años 70, la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (L2) ha mostrado en general un menor interés por la aplicación estricta de métodos determinados, como por ejemplo el audiolingual o el de gramática-traducción. Al igual que otras áreas dentro de la lingüística aplicada, la metodología de enseñanza de L2 enfatiza hoy en día la adaptación de un amplio abanico de conceptos teóricos y nociones pedagógicas a las diversas características académicas, institucionales y sociales de cada contexto de enseñanza. Este capítulo comienza con una breve panorámica histórica del campo que ilustra el proceso hacia los actuales parámetros pedagógicos —más dinámicos y abiertos— y los principales marcos curriculares para el español en diversos ámbitos geográficos. A continuación, se incluye una descripción de algunos enfoques en boga: por tareas, por competencias, estratégico e intercultural. Por último, se presentan pautas e ideas de carácter práctico para que el profesorado pueda decidir de manera consciente qué principios, técnicas o prácticas pueden resultar más útiles en su labor diaria.

Palabras clave: metodología de la enseñanza de lenguas; desarrollo curricular; diseño de materiales; autonomía del profesorado; contextos de aprendizaje

Since the 1970s, the teaching of second and foreign languages (L2) has been less concerned about the direct application of methods in the strict sense of the concept, such as the audiolingual or the grammar-translation method. Similar to other areas in applied linguistics, current L2 methodology focuses on the adaptation of a wide range of theoretical and pedagogical notions to the diverse academic, institutional and social conditions of any given teaching environment. In the first part, a brief historical overview of the field up to the present is offered in order to explain how the current pedagogical principles have become more dynamic and flexible. Then, key features of the main curricular frameworks in the teaching of Spanish L2 are presented, focusing on various geographical areas. Following an examination of the current pedagogical principles in L2 methodology, guidelines and reflection activities are presented with the goal of helping L2 teachers to become more aware about decisions concerning which principles, techniques or activities may be more productive in their everyday teaching work.

Keywords: language teaching methodology; curriculum design; language teaching materials development; language teacher autonomy; learning contexts

2. Estado de la cuestión

Los libros de texto y otros materiales pedagógicos actuales incorporan en su concepción procedimientos y técnicas de los fundamentos psicológicos, lingüísticos, didácticos y sociales del enfoque comunicativo de los años 70. En general, el llamado *enfoque comunicativo* constituye una respuesta interdisciplinaria a las anteriores limitaciones de métodos como el de gramática-traducción, el audiolingual y el situacional (Zanón 2007). En un plano histórico, el enfoque comunicativo adquirió mayor relevancia en un momento en el que en muchos países se desarrollaban profundos cambios políticos y sociales, y cuando los rígidos paradigmas estructuralistas y conductistas daban paso a posiciones constructivistas más acordes con la realidad y, por lo tanto, a nuevas necesidades en el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas (L2).

La enseñanza comunicativa de comienzos de los 70 presenta dos puntos de partida que se irán perfilando con más claridad durante las décadas sucesivas. El primer punto consiste en plantearse qué características aporta el alumnado al contexto de aprendizaje (p. ej., motivación, estrategias, estilos de aprendizaje, tradiciones académicas, conocimiento del mundo, etc.), y el segundo entraña una reflexión sobre las necesidades comunicativas del grupo y su entorno sociocultural. Ambos aspectos nos permiten distinguir dos enfoques clave para la pedagogía comunicativa: el nociofuncional y pragmático de los años 70 y principios de los 80, y el intercultural desde mediados de la década de los 80 (Neuner y Hunfeld 1993).

El enfoque nociofuncional y pragmático de los 70 se encuentra íntimamente vinculado a varios modelos lingüísticos y pedagógicos. En primer lugar, la *teoría de los actos de habla* (Searle 1969) concede menos énfasis a la forma lingüística (estructuralismo) para concentrarse en la intención comunicativa al negociar significados en la interacción (pragmalingüística). En segundo lugar, el modelo de *competencia comunicativa* de Hymes (1971) redefine la visión chomskyana sobre el conocimiento lingüístico al equiparar la creación y estructura de oraciones gramaticales con su comprensión y producción adecuada y aceptable en contextos comunicativos específicos. Más adelante, Wilkins (1976) aplica criterios semánticos para desarrollar una taxonomía de nociones y funciones que constituyen la base de los programas de aprendizaje. El *método nociofuncional* constituye, en realidad, una forma de organización del currículo. La noción equivale a un contexto y va incorporando conceptos, por ejemplo, *hacer un viaje*, que se relaciona con otras funciones como *pedir información*, *quejarse por un servicio no recibido*, *describir y expresar necesidades*, etc. En el ámbito de la enseñanza del español, el Nivel Umbral (Slagter 1979) es la primera programación nociofuncional publicada y que sirve posteriormente de modelo para la elaboración del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006).

Ya en los años 90 y principios del siglo XXI, la pedagogía comunicativa llega a convertirse en una concepción didáctica orientada hacia quien aprende y hacia la tarea a realizar. Por un lado, se plantea que el aprendizaje de lenguas deje de lado el modelo de hablante nativo ideal y se centre en la noción de hablante intercultural, es decir, una persona que interactúa con otras, reflexiona sobre su propia cultura, acepta otras realidades, perspectivas y percepciones del mundo, y es capaz de mediar lingüística e interculturalmente entre los mundos y realidades de la lengua (Byram 1997, 2009). Por otro lado, se constata un esfuerzo por sistematizar y combinar las variables de aprendizaje (edad, motivación, estilos y estrategias, etc.) y los contenidos (gramaticales o temáticos) en un currículo con cuatro dimensiones fundamentales: a) las necesidades e intereses de los aprendices; b) el contenido para trabajar la(s) tarea(s); c) la secuenciación de esas

necesidades e intereses en tareas posibilitadoras y finales, y d) un contexto de aprendizaje más propicio para la internalización de reglas, verbalización de hipótesis y su comprobación. En otras palabras, las tareas se centran en la forma y en el significado, son potencialmente evaluables, reproducen un discurso real, sea escrito u oral, y desean responder a las necesidades de quienes participan.

Junto con este interés por situaciones, temas y conocimientos comunicativos y culturales, se observa una actitud poco favorable hacia la preponderancia de la gramática en el aprendizaje-enseñanza de L2. En concreto, los contenidos gramaticales dejan de ser esenciales y aparecen supeditados a intenciones comunicativas y sus contextos sociales. Este hecho genera una serie de problemas en entornos didácticos donde la tradición gramatical, el foco exclusivo en la forma y la concepción del alumnado como destinatario de nuevos conocimientos (*tabula rasa*) constituyen todavía la posición dominante respecto al aprendizaje de L2.

Los enfoques comunicativos e interculturales se plasman en varios documentos publicados en los últimos años que resultan especialmente representativos por su calado en el desarrollo curricular, el diseño de materiales y las prácticas docentes en el aula. En el espacio europeo, los más importantes son, en primer lugar, el *Marco común de referencia para las lenguas (MCER)* (Council of Europe 2001; [traducción: Consejo de Europa 2002]), una extensa descripción de conocimientos y destrezas lingüísticas y sociopragmáticas que integra también el contexto cultural donde se sitúa la lengua.¹ Por su parte, el *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (MAREP)* (Council of Europe 2013) contempla dos ámbitos diferentes de competencia: a) la gestión de la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad u otredad, y b) la construcción y desarrollo de un repertorio lingüístico y cultural plural. En concreto, el *MAREP* identifica los recursos vinculados a estas competencias y los presenta en forma de descriptores. En el ámbito estadounidense, destacan las guías de competencia lingüística del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2012), que describen cinco niveles principales de habilidad funcional: distinguido, superior, avanzado, intermedio y principiante. La descripción de cada uno de los principales niveles es representativa de una gama específica de funciones que un hablante debe cumplir, como, por ejemplo, la habilidad de comprender, hacer o contestar preguntas, o la posibilidad de describir, narrar o crear con la L2. Por último, los descriptores propuestos en los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015) no constituyen un programa curricular determinado, sino que sirven de guía para la articulación de programas de L2. Se fundamentan en varias metas conocidas comúnmente como las Cinco Cs, por comenzar todas con la letra c: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades. Cada meta incorpora de dos a tres subestándares que indican lo que un aprendiz de L2 debe saber y saber hacer con la lengua.

Tras este breve recorrido histórico, las próximas secciones se centran en algunos de los enfoques que, siempre en el marco pedagógico comunicativo, reciben más atención a estas alturas del siglo XXI: por tareas, por competencias, estratégico e intercultural.

3. Consideraciones metodológicas

El estado actual de la enseñanza de L2 se caracteriza por la aplicación del constructivismo como principio rector de las pautas pedagógicas. A partir de las propuestas de Piaget, Vigotsky y Leontiev, entre otros, esta concepción filosófico-psicológica propone explicar el aprendizaje como una construcción del conocimiento basada en la relación de las personas con el objeto de estudio o en la interacción de las personas entre sí (Lantolf y Poehner 2014). Las tres ideas básicas son: a) cada persona es responsable de su proceso de aprendizaje; b) la persona que enseña

se enfoca en guiar, motivar y facilitar el proceso a través de la creación de contextos y espacios que contribuyen a la construcción de conocimientos significativos, y c) son conocimientos significativos aquellos que transforman el mundo que nos rodea, los que están basados en la experiencia y constituyen representaciones personales de la realidad, que asume múltiples facetas. En el ámbito de L2, estos principios constructivistas han dado lugar a ciertas concepciones pedagógicas: por un lado, el *enfoque por tareas* y el *enfoque por competencias*, ambos de especial interés para el desarrollo curricular, y por el otro, el *enfoque estratégico* y el *enfoque intercultural*, que sitúan a quienes aprenden en el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza. Como veremos más adelante en el capítulo, al compartir los mismos fundamentos teóricos constructivistas, estas aproximaciones pedagógicas comparten distintos tipos de acciones en el proceso de aprendizaje y enseñanza de L2.

La selección de estos enfoques parte de la relación que existe entre, por un lado, los principios constructivistas en que todos ellos se sustentan y, por el otro, el panorama actual y futuro del aprendizaje-enseñanza de L2. Los nuevos retos de la comunicación globalizada y la confrontación con textos multi o polimodales plantean y continuarán planteando desafíos metodológicos que implican reflexionar sobre competencias en la resolución de tareas de uso real en el aula o fuera de ella, sobre estrategias de aprendizaje o de comunicación que se deben aplicar en diversos contextos y sobre la importancia del aprendizaje cultural e intercultural para personas con múltiples perfiles e intereses.

3.1. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas pretende unir las tres nociones básicas de *forma* (gramática y léxico), *significado en contexto* y *uso de la lengua en la vida real* con la secuenciación de actividades y contenidos lingüísticos, culturales o estratégicos (Zanón 1999). Las definiciones más utilizadas señalan que la tarea es el resultado de una secuencia didáctica cuyo producto final representa un uso real de la lengua dentro o fuera de la clase (véase p. ej., Estaire y Zanón 1990/2010). La intervención personal del aprendiz es decisiva y, aunque integra fases de atención a la lengua y atención a los significados, el contenido es prioritario.

La *tarea* como concepto se diferencia de los ejercicios y actividades tradicionales. Un *ejercicio* se suele relacionar más con el aprendizaje de formas gramaticales y se vincula a la reproducción y práctica mecánicas, o a lo que más tarde se denominó foco en la forma (*focus on form*), o sea, centra la atención en aspectos léxicos o gramaticales aislados o problemáticos (Long 2016). Por su parte, la *actividad* puede ser de aprendizaje o comunicativa. En ambos sentidos, está ligada a la producción más creativa, fundamentada en los intereses del alumnado, los resultados abiertos y, a menudo, la simulación. La tarea se centra más en la comunicación, o en aquellos aspectos lingüísticos de la comunicación que le permiten al alumnado reflexionar y expresar mejor sus intenciones, ya sea con la ayuda docente o de manera autónoma. La tarea puede ser además una programación didáctica que considera elementos fundamentales tales como la dificultad, la interacción de quienes participan y el entorno donde se lleva a cabo. Aquí resulta importante recordar la diferencia entre *tarea final*, el producto oral u escrito que nos proponemos alcanzar como meta, y las *tareas posibilitadoras*, o pasos intermedios que contribuyen a la realización del objetivo comunicativo planteado a modo de andamiaje.² Recientemente, se ha intentado ampliar la noción de tareas (véase Liddicoat y Scarino 2013) de modo que el contexto de la clase no solo permita la producción e interpretación de significados lingüísticos (primeras etapas de aprendizaje), sino también una interacción intercultural. Profundizaremos este punto en la última sección sobre pautas de enseñanza a través de un ejemplo concreto: la mediación.

El enfoque por tareas ha sido objeto de una serie de críticas a las que Long (2016) ha respondido en detalle. En concreto, las críticas se refieren al papel de la gramática y del léxico y a lo que aparentemente podría ser la mutua exclusión del foco en la forma y el significado. Además, se indica que el enfoque no parece proporcionar el suficiente *input* lingüístico nuevo, y el que proviene del alumnado en los grupos de trabajo sería escaso y de dudosa calidad. Por último, no todos los contextos de aprendizaje se adaptarían a su aplicación. Sin embargo, cabe destacar que estas críticas no son del todo válidas y provienen de interpretaciones no siempre correctas de la teoría que sustentan el enfoque por tareas. Lo positivo radica en el intercambio de perspectivas que abran caminos para futuras investigaciones y en el hecho de que ciertas limitaciones dan lugar a correcciones que redundan en una mejor comprensión del proceso de aprendizaje-enseñanza de L2.

3.2. El enfoque por competencias

La definición del enfoque por competencias varía según el área geográfica. Mientras que en el ámbito anglosajón, la educación basada en competencias (EBC) se concentra casi en exclusiva en los resultados del aprendizaje y su aplicación a las exigencias de la vida real (personas adultas en circunstancias laborales y de supervivencia), el mismo enfoque en algunos países europeos se ha aplicado a la enseñanza de lenguas en las escuelas primarias y secundarias.

El aprendizaje a partir de *competencias* se distancia del entrenamiento de *destrezas* o habilidades aisladas, y se plasma más bien en la metáfora de los vasos comunicantes, es decir, la integración de competencias parciales da pie a la capacidad de comunicarse en otra lengua.

Como sucede en el certificado de evaluación del Mercosur (Certificación de Español Lengua y Uso, o CELU), la comprensión de textos escritos o auditivos funciona como base para la resolución de actividades de escritura. La integración de distintas competencias parciales sirve para obtener un producto final (*learning outcome*), del cual el estudiantado debe ser consciente. Este cambio de paradigma se expresa en un cambio de perspectiva: desde las metas de la persona que enseña tal como aparece en el currículo hacia el logro de lo que el estudiantado puede hacer con los conocimientos que tiene en su haber. En el marco de este enfoque, se critican las posiciones que limitan la competencia comunicativa a las cuatro destrezas tradicionales (auditiva, oral, lectora, escrita), y se entiende el concepto de competencia como un mecanismo multidimensional (Council of Europe 2013) que incluye *saber ser* (actitudes), *saber* (conocimientos declarativos) y *saber hacer/saber aprender* (destrezas y estrategias metódicas). Según el *MAREP*, estas dimensiones suponen nuevas formas de literacidad y el manejo de textos multimodales, así como la redefinición de aprendices y docentes como agentes sociales e interculturales. Además, el enfoque por competencias subraya la necesidad de utilizar evaluaciones de tipo diagnóstico e insiste en la autoevaluación y la autonomía, aunque este último punto requiere un grado de madurez cognitiva no siempre presente en aprendices más jóvenes (Williams y Burden 1997).

El enfoque por competencias se centra en la resolución de actividades que se relacionan con el uso real de la lengua. Dichas actividades pueden reorganizarse en base a tareas finales y posibilitadoras; estas son simultáneamente tareas de apoyo y/o autoevaluación, mientras que producto final es una actividad oral y/o escrita que responde a una situación de la vida real o realidad de la clase. Las etapas siguen una progresión destinada al cumplimiento de la tarea final, y tanto los apoyos lingüísticos como la producción lingüística están al servicio de la comunicación. En otras palabras, del “saber” al “saber ser” y del “saber ser” al “saber actuar” (Fernández 2011). Los criterios que entran en juego para la construcción de actividades que implican competencias son, entre otros, los siguientes: actividades transparentes en cuanto a los objetivos; verbalización clara de la competencia en juego; determinación del estado de conocimientos a través del

diagnóstico de los puntos fuertes y débiles, y lo que todavía queda por hacer con respecto a los objetivos y productos de aprendizaje, es decir, para aumentar el nivel de competencia. Se trata, por lo tanto, de actividades (en un sentido amplio del concepto, más allá de los contrastes entre ejercicio, actividad y tarea) que relacionan los saberes (conocimientos) con el saber ser/actuar/hacer (competencia interaccional, estratégica y [auto]evaluación).

3.3. El enfoque estratégico

Se entiende por enfoque estratégico la aplicación de estrategias de comunicación y aprendizaje tal y como las define la investigación anglosajona (Oxford 1991). Las estrategias constituyen recursos o herramientas a las que recurren los hablantes de una lengua para desempeñar con éxito tareas con objetivos diversos (véase p. ej., Chamot *et al.* 1999; Cohen y Macaro 2007, y el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen). Para ello, entran en juego los principios metacognitivos de planificación, ejecución, monitorización y corrección. Las estrategias de aprendizaje se relacionan con las competencias generales mientras que las estrategias comunicativas lo hacen más bien con diversos estadios de la interlengua (sobre este contraste, véase la adaptación de Oxford al castellano de Fernández [2004b]).

Se consideran *estrategias de aprendizaje directas* las relacionadas con la memoria, la cognición y la compensación (p. ej., elaborar mapas conceptuales, identificar estructuras recurrentes o parafrasear y simplificar) mientras que las *indirectas* tienen un carácter metacognitivo, social, o afectivo (p. ej., cooperar con otras personas, crear situaciones de relajación para superar momentos de bloqueos). Las de *comunicación*, como su nombre lo indica, consisten en pedidos de aclaraciones, paráfrasis, cambio de código, creación de palabras inexistentes pero que podrían existir según el perfil de la lengua, evitación léxica o sintáctica y lenguaje no verbal.

Las estrategias pueden ocupar un lugar importante en la enseñanza de L2 tras la observación sistemática de los logros de aprendizaje (teoría del buen aprendiz) y la convicción de que aquellas personas que aplican estrategias efectivas alcanzan un éxito mayor en el aprendizaje de lenguas. No menos importante es la convicción de que las estrategias son transferibles, no solo de una a otra lengua aprendida posteriormente, sino también entre aprendices de una misma L2 en el mismo contexto de aprendizaje. Por supuesto, presentamos aquí una visión bastante general del entrenamiento estratégico que se basa, por un lado, en la motivación y las necesidades de quienes aprenden, y por el otro, de la convicción de quien enseña sobre la utilidad del mismo en las circunstancias y recursos con los que se cuentan.

Desde la publicación de *Learning to Learn English. A Course in Learning Training* (Ellis y Sinclair 1989), algunos trabajos han introducido otras estrategias aunque más tardíamente (Vázquez *et al.* 2009). Sin embargo, debido a limitaciones de espacio, remitimos el lector a la extensa bibliografía existente en español (Vázquez 2012).

A modo de síntesis, podemos decir que el enfoque estratégico hace hincapié en el desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje, presta atención a los procesos y a los productos y contribuye a secuenciar las actividades y tareas relacionadas con las destrezas (Martín Leralta 2008, 2009). Su objetivo consiste en cimentar la responsabilidad y la autonomía para que la interacción dentro y fuera del aula de L2 sea más eficaz. Los cuatro principios metalingüísticos mencionados más arriba (planificación, ejecución, monitorización y corrección) encajan perfectamente con la secuenciación en tres fases —antes, durante, después— aplicable al desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas (Fernández 2004a). La observación de la aplicación de estrategias a través de instrumentos como la verbalización en voz alta de procesos cognitivos (*thinking aloud protocols*) nos permiten entender mejor los procesos de aprendizaje de

lenguas, y a la vez constituyen modelos de buena práctica para las personas que intuitivamente no los aplican.

3.4. El enfoque intercultural

Se entiende por enfoque intercultural aquel que define el aprendizaje de una L2 como la adquisición del código lingüístico y la internalización de patrones socioculturales en los que se integra el idioma que se aprende (Byram 2014). En la actualidad, dicho constructo se entiende como la actuación efectiva y adecuada en la interacción con personas diferentes a la(s) propia(s) cultura(s). Este enfoque presenta tres dimensiones: cognitiva, afectiva e interaccional. La primera comprende los saberes y conocimientos, la segunda atañe el saber ser y las actitudes, y la tercera consiste en la aplicación de las dos anteriores con un impacto interno (los cambios que se producen en los esquemas cognitivos y creencias propias) y otro externo, definido como la interacción constructiva en contextos situacionales específicos. Es de suponer que los planes de estudio y los materiales se hacen eco de tales dimensiones proponiendo actividades idóneas para sensibilizar, reflexionar y actuar según ciertos objetivos, principalmente, concebir al aprendiz de lenguas como un mediador o mediadora lingüístico-cultural.

Se suele representar la competencia intercultural a través de la metáfora del iceberg (véase el Capítulo 17 de Jiménez-Ramírez en este volumen), que plasma una imagen de la L2 con una base o parte inferior no visible (a simple vista) formada por las ideas y creencias, hábitos y costumbres, prácticas y representaciones sociales, valores y actitudes de una cultura hacia la cual existe interés y curiosidad, y con cuyos miembros se desea interactuar de manera efectiva y adecuada en diversos contextos culturales, laborales o de ocio. Cabe recordar que las definiciones de cultura son múltiples y variadas, y lo que se suele denominar civilización y cultura (conocimientos sobre una sociedad determinada, valores, costumbres, etc.) tiene más que ver con saberes que con comportamientos. Por su parte, las nociones de interculturalidad y transculturalidad se relacionan con *saber ser* y *saber actuar*, respectivamente, y parten de los conocimientos sobre civilización y cultura mencionados antes.

En contraste con otras competencias, la intercultural es holística y posee un carácter transversal, es decir, consiste de un cúmulo de competencias parciales y adquiere su valor específico en la integración de las anteriores. En lo que constituye la especificidad del aprendizaje de una L2, actualmente se considera que la —vasta y compleja— noción de competencia intercultural ha provocado un cambio de paradigma: en un mundo globalizado y cambiante, el objetivo supera la competencia lingüística. El modelo ha dejado de ser el hablante nativo ideal, y el primer objetivo educacional lo constituye el hablante intercultural capaz de comprender otras culturas, y de contrastarlas con la suya propia (Byram 2014). No obstante, existe una serie de cuestiones no resueltas intrínsecamente relacionadas con el componente cultural como, por ejemplo, ¿con qué criterios se desarrollan los materiales de enseñanza? ¿Existe una progresión? ¿Qué papel desempeña la lengua materna o vehicular en la reflexión y sensibilización? ¿Es recomendable evaluar la competencia inter(trans)cultural?

Por lo general, debemos recordar que en el entorno del aula de L2 conviven personas con más de una lengua materna y vehicular, y, por lo tanto, la comunicación ha dejado en muchos casos de ser intercultural para pasar a ser transcultural, con más de dos lenguas (y culturas) involucradas en la comunicación (Kramsch 2014). En este sentido, Byram (2014) reflexiona sobre algunas áreas que desembocan en los lineamientos de un currículum intercultural para la enseñanza de L2: los valores, los principios pedagógicos, la metodología y la evaluación. Introducir estos puntos en la práctica cotidiana puede implicar toda una serie de obstáculos, desde la falta de

materiales apropiados, hasta la escasez de tiempo o los conflictos con los programas oficiales de enseñanza. Con todo, creemos que la educación intercultural será cada vez más una dimensión ineludible y estará presente en la enseñanza de lenguas, así como en la formación y desarrollo de los docentes.

A modo de resumen, en la Tabla 1.1 se presentan las características principales de los diferentes enfoques para la enseñanza del español L2 que se han explorado en este apartado.

Somos conscientes de que, a medida que la enseñanza del español L2 ha crecido numéricamente en las últimas décadas, también se ha llevado a cabo en contextos de instrucción formal e informal más diversos, y con un alumnado cada vez más heterogéneo: niñas y niños, jóvenes o personas adultas de distintos orígenes sociales, culturales, étnicos, etc.; participantes en programas de estudios de inmersión doméstica o en el extranjero; inmigrantes llegados a países hispanohablantes; descendientes de familias hispanohablantes con residencia en países con otras lenguas mayoritarias, o personas involucradas en múltiples actividades profesionales en que el

Tabla 1.1 Características principales de los enfoques actuales para la enseñanza de L2

<i>Enfoque intercultural (desde 1985)</i>	
<i>Foco</i>	Patrones socioculturales de la lengua
<i>Función docente</i>	Mediador o mediadora intercultural
<i>Función de los materiales</i>	Sensibilizar al estudiantado sobre la(s) cultura(s) de la L2 y la(s) propia(s)
<i>Palabras clave</i>	Hablante intercultural
<i>Enfoque por tareas (desde 1990)</i>	
<i>Foco</i>	Resolución de una situación comunicativa real, dentro o fuera de la clase; importancia del contenido
<i>Función docente</i>	Programar y secuenciar los contenidos según necesidades reales de comunicación
<i>Función de los materiales</i>	Brindar un <i>input</i> lingüístico que permita enfocar la tarea desde el punto de vista de la forma y contenido
<i>Palabras clave</i>	Andamiaje; tarea final; tareas posibilitadoras
<i>Enfoque por competencias (desde 2001)</i>	
<i>Foco</i>	Habilidades y destrezas requeridas en situaciones reales de interacción
<i>Función docente</i>	Programar según las necesidades académicas o laborales del estudiantado
<i>Función de los materiales</i>	Posibilitar el entrenamiento de las familias de destrezas que requiere una competencia en particular
<i>Palabras clave</i>	Saber; saber ser; saber hacer; saber actuar; saber comprometerse
<i>Enfoque estratégico (desde 2001)</i>	
<i>Foco</i>	Conjunto de acciones para alcanzar un objetivo de aprendizaje
<i>Función docente</i>	Concientizar al estudiantado sobre la existencia de estrategias transferibles a nuevas situaciones de aprendizaje
<i>Función de los materiales</i>	Crear situaciones que requieran la movilización de estrategias de aprendizaje y comunicativas
<i>Palabras clave</i>	Planificación; ejecución; monitorización; corrección

español desempeña una función relevante. Ante este panorama, creemos que la combinación y adaptación de principios y estrategias a partir de los enfoques constructivistas descritos en este capítulo puede constituir la vía pedagógica más efectiva. Tanto docentes como alumnos, al igual que ocurre con otros colectivos en múltiples contextos sociales, deberían conceder mayor importancia a los siguientes elementos: a) la conciencia lingüística (capacidad de situarse en múltiples tipos de discurso privado y público, entender su importancia, valorar su efecto y ofrecer la respuesta adecuada de ser necesario); b) la agencia o potencial de acción (capacidad de asignar diferentes niveles de relevancia y significado a ciertos objetos o eventos); c) la autenticidad (relevancia y capacidad significativa de los modelos de lengua, textos y materiales a los que se expone al aprendiz), y d) la voz propia (distintos puntos de vista acerca de cualquier acontecimiento en clase asociados a la experiencia personal y el contexto social del aula) (van Lier 2010).

El siguiente apartado traslada los cuatro enfoques a diferentes actividades de carácter práctico. A riesgo de ser reduccionistas, nos gustaría afirmar que las clases actuales se sustentan sobre seis destrezas: lectora, escrita, auditiva, oral, audiovisual y de mediación, siendo el núcleo de esta última la tarea de mediación. Dichas destrezas se relacionan a través de dos ejes transversales que son la inter(trans)culturalidad y la competencia estratégica.

4. Pautas para la enseñanza

El discurso de la clase, el currículum, los materiales y la evaluación reflejan la relación con las competencias y sus ejes transversales, y tienen como referente los cuatro saberes: saber declarativo, saber ser, saber hacer y saber aprender. Como ya mencionamos, ninguno de los enfoques descritos en la sección anterior se aplica en su totalidad, sino que hay un transvase y solapamiento de acciones (algunas remiten a un enfoque, pero no todas) donde el fenómeno de aprender y enseñar se va nutriendo de diversas fuentes.

La base de los materiales es la unidad didáctica, donde el contenido o núcleo temático se trabaja según el desarrollo de las competencias mencionadas. Las tareas (posibilitadoras y final) cuentan con una meta comunicativa explícita y se llevan a cabo a través de la interacción, que a su vez presupone poner en juego estrategias de aprendizaje y de comunicación, es decir, los recursos para lograr los objetivos.

Los papeles asignados tradicionalmente a quien aprende y a quien enseña no son estáticos, sus límites son difusos; se intercambian según la naturaleza de la tarea y se desplazan desde el centro a la periferia (y viceversa) en la toma de decisiones. Esta visión dinámica afecta también a los textos con los que trabajamos en el aula.

El texto escrito u oral, junto con una amplia variedad de componentes no verbales, se ha convertido en un artefacto multimodal con el que tanto estudiantes como docentes interactúan por múltiples vías, entre ellas Internet y las redes sociales. Desde esta perspectiva, el eje del aprendizaje de L2 ya no lo ocupa el conocimiento gramatical de unidades exclusivamente lingüísticas, sino la interpretación y producción de textos escritos u orales en combinación con múltiples recursos semióticos (lingüísticos, visuales, auditivos, espaciales, táctiles, gestuales) que se pueden presentar en cualquier tipo de texto en ámbitos académicos, públicos o privados (ensayos, cartas comerciales, informes, mensajes personales, historias orales, etc.). Asimismo, se debe conceder mucho más énfasis al contexto situacional (*situatedness*), es decir, la relevancia que el texto adquiere en una situación social y/o comunicativa determinada. En otras palabras, comprender y producir textos implica necesariamente comprender de manera crítica y reflexiva los contextos sociales de donde provienen dichos textos, ya que constituyen el producto de una cultura o culturas (New London Group 1996; Kalantzis y Cope 2008).

4.1. Los enfoques en acción

Presentamos a continuación una tarea esquemática de mediación en la que se procura integrar los cuatro enfoques descritos en la sección anterior. Definimos las tareas de mediación como aquellas cuyo objetivo consiste en transformar un texto oral o escrito en función de las necesidades e intenciones de quienes participan en una situación comunicativa. Este tipo de actividades —en el sentido más amplio de esta palabra, tal como explicamos anteriormente— ha comenzado a integrarse en los libros de texto tanto para enseñanza reglada como no reglada desde principios del siglo XXI en Europa.

La mediación, como competencia polifacética, ha recibido especial atención en la nueva versión ampliada del *MCER* (Council of Europe 2017) que, especialmente en el campo de la mediación, ofrece descriptores relacionados con textos, conceptos y la interacción en grupos de trabajo. Dichos descriptores amplían los ámbitos de la mediación a los espacios pluriculturales, situaciones cotidianas y las situaciones que pueden acarrear interacciones conflictivas.

En el esquema de actividad que se presenta a continuación, se muestra cómo se entrelazan en la resolución de una tarea aspectos del enfoque estratégico e intercultural y las competencias que estos enfoques suponen. A partir de una situación propia de un ámbito de estudio (“la hora de consulta”), se trata de resolver lingüística e interculturalmente el problema que pueden plantear tradiciones académicas dispares. La actividad está pensada para llevarse a cabo en una sesión de clase de una hora con un grupo de estudiantes de nivel B1+ (intermedio-intermedio alto) según el *MCER*. El formato de la actividad es el de una escenificación didáctica (*role-play*) que requiere un cambio de perspectiva a través de una negociación lingüística e intercultural con el fin de aclarar un malentendido y reestablecer las relaciones sin que haya pérdida de la imagen o identidad propia. La evaluación de la actividad se puede llevar a cabo entre pares, mediante listas de control.

Situación

La semana pasada fui a la hora de consulta de mi profesora. Cuando llegó mi turno me miró y me dijo que ya había estado la semana pasada. Le expliqué que había escrito un capítulo y que me gustaría que lo leyera. Volvió a mirarme con ojos desorbitados. En este país —me dijo— el estudiantado solo viene a hacer preguntas y no a que leamos sus capítulos uno por uno antes de entregar la versión final. Me disculpé. Le expliqué que en mi país la tutora prácticamente escribe con el estudiantado, corrige la redacción y controla la bibliografía. Pues aquí no, se impacientó. Usted plantea preguntas, yo respondo, usted escribe el trabajo y yo evalúo. En la fecha acordada se pone una nota y ya está. Tuve que irme. Me sentí decepcionada. Además —me espetó antes de cerrar la puerta— yo soy profesora y no tutora.

Conflicto

La estudiante (cultura A) no conoce los usos y costumbres de la profesora/universidad. Necesita ayuda; la profesora se niega a atenderla por segunda vez. La estudiante no se atiene al rito (cultura B) y su nivel de lengua no le permite todavía explicarse de manera adecuada. Estamos frente a lo que se considera un incidente crítico.

Tarea

Los conocimientos lingüísticos de tu compañera (cultura A) son todavía precarios. La profesora (cultura B) no habla su lengua. La estudiante (cultura A) se ha comportado siguiendo los usos y costumbres de su propia cultura académica que no concuerdan con los locales. Tu tarea consiste en colaborar en la resolución de un conflicto basado en la ruptura de reglas de cortesía. La mediación tendrá éxito si la relación entre ambas personas se reestablece y si existe una compensación.

- *Fase 1.* Acercamiento al tema. La estudiante y la mediadora negocian la problemática de la situación, la mediadora entiende el problema, tranquiliza a la estudiante y explica a la profesora en la L1 lo que pasa. Se utiliza un registro académico. La profesora responde en el mismo estilo pero se percibe una cierta impaciencia.
- *Fase 2.* La mediadora se dirige a la estudiante en una variante coloquial del castellano. La tutea. Le explica por qué la profesora no ha querido atenderla. Aclara el malentendido. Aunque no conoce el léxico exacto en muchos casos parafrasea, corrobora si ha entendido lo que explica. Intenta transmitir seguridad a la estudiante comentando que no se trata de un problema personal.
- *Fase 3.* La mediadora aclara la situación con la profesora, explica que no ha habido intención de ofender o faltar el respeto. La profesora parece estar conforme, pero advierte que hay tutoras y tutores para introducir al estudiantado en los usos y costumbres locales e incluso un sistema de mentoras y mentores.
- *Fase 4.* La mediadora negocia con la estudiante una reacción que no dañe en la medida de lo posible su propia imagen ni la de la profesora a quien transmite una disculpa a modo de "compensación" y logra que la estudiante "corrija" su visión de la hora de consulta para evitar posibles problemas futuros.

Pautas para el andamiaje (scaffolding)

- Antes de la mediación, durante la fase de acercamiento, es necesario explicar conceptos relacionados con la vida académica que pueden ser similares en ambas culturas, pero que no lo son, y explicitar las expectativas académicas existentes. Producto: reflexionar sobre aspectos académicos que podrían interferir entre sí y discutirlos es una manera de ofrecer una ayuda (andamiaje) para llevar a cabo la mediación. De ese proceso podría surgir un producto, tal como una guía de sobrevivencia.
- Durante la mediación, ofrecer tarjetas con sugerencias sobre qué papel debe adoptar cada persona involucrada y expresiones útiles, es decir, las que se refieren a peticiones de ayuda, las que se utilizan para parafrasear o simplemente para marcar los turnos de palabra en la mediación. Designar a algunas personas de la clase que adoptan el papel de "apuntadoras" en caso de no salir adelante, en contraste con el papel de meros "espectadores".
- Después de la mediación, trabajar con fichas de autocontrol. Si es posible, filmar la mediación y evaluarla con el mismo sistema en base a criterios de bondad. Reflexionar sobre posibles estrategias para salir del paso, o sea, recursos que entran en juego cuando no se da con una expresión o estructura: los gestos, las paráfrasis, los antónimos, etc. A partir de las fases de la mediación conviene discutir con el estudiantado qué estrategias podrían aplicarse ya que estas

no necesariamente son conscientes. Las estrategias se refieren a la toma de conciencia en cuanto a la información a mediar, la situación y contexto de las personas que interactúan, el uso del conocimiento lingüístico y no verbal (mediación oral), la verbalización de la información que se distancia del mensaje original y la revisión posterior (mediación escrita).

Como se puede observar, en esta y cualquier otra tarea pueden confluír elementos del enfoque estratégico e intercultural y las competencias involucradas. En el caso de la actividad propuesta, se trata de una tarea, puesto que implica el uso de la L2 en una situación real. Se atiende a la forma del mensaje pero, simultáneamente, también a la negociación del significado y al contenido. La tarea se lleva a cabo a través de fases didactizadas donde el estudiantado puede aportar sus experiencias e intereses personales. Además, el estudiante puede (auto)evaluarse con el objetivo de mejorar la actuación. Por estas razones, en la tarea se cumplen las fases del aprendizaje estratégico: planificación, ejecución, monitorización y corrección. Asimismo, la transversalidad del enfoque intercultural está presente en las diversas etapas de la planificación y ejecución de la tarea: en primer lugar, la sensibilización con respecto a usos y costumbres en el ámbito universitario de diversos países, seguida por una reflexión sobre el punto de vista propio y ajeno, lo cual permite una perspectiva diferente sobre la situación y, eventualmente, la aceptación de que existen muchas maneras de interpretar y acercarse a una misma realidad.

En este capítulo se ha destacado la interdisciplinariedad de la enseñanza del español L2 poniendo el acento sobre ciertos enfoques que, en nuestra opinión, significan un avance y desarrollo de la práctica docente gracias a una comprensión más holística del aprendizaje de L2 en contextos diversos. Todo esto no equivale a proponer que el siglo XXI llegará a caracterizarse por una ausencia completa de métodos con soluciones específicas para los problemas que podría plantear el aprendizaje de L2. En un momento en que la lingüística aplicada a la enseñanza de L2 ha alcanzado plena madurez teórica e investigadora, el panorama didáctico se caracteriza más por conceptos, principios y enfoques que constituyen las ideas y creencias provenientes de diversas disciplinas y de la experiencia docente. En otras palabras, ya no podemos partir de la aplicación estricta de uno u otro método, sino de una cuidadosa consideración de aspectos esenciales como: a) los intereses y necesidades de los aprendices como dimensión primordial de la instrucción; b) el equilibrio entre procesos implícitos y explícitos de aprendizaje y enseñanza; c) la participación activa de aprendices y docentes manejando diferentes roles y dinámicas de grupo; y d) los vínculos relevantes y coherentes entre todas las fases de la secuencia pedagógica y contextos comunicativos auténticos. El objetivo final del aprendizaje de L2 ya no consiste tanto en replicar hablantes nativos de esa lengua, sino en desarrollar la conciencia de los aprendices con respecto a su agencia (capacidad o potestad de acción) personal y social como usuarios de la L2, y ofrecerles la mayor cantidad posible de recursos para interpretar y producir una amplia variedad de textos en diferentes contextos sociales (Lacorte 2013).

A pesar de la importancia que en la actualidad se concede a las necesidades de quienes aprenden o a los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*), no debemos olvidar que la persona que enseña siempre ha sido y seguirá siendo el catalizador del material didáctico y un modelo lingüístico, afectivo e intercultural dentro de la clase e incluso fuera de ella. Por esta razón, no podemos dejar de revisar como docentes todas nuestras ideas y creencias: no olvidemos que la paradoja del mundo educativo actual es hallarnos en una bisagra trisecular y, por lo tanto, compuesta por instituciones pedagógicas con ideologías del siglo XIX, enseñantes escolarizados en el siglo XX y aprendices del siglo XXI. Los enfoques elegidos para su discusión en este

capítulo podrían proporcionar acercamientos a posibles aproximaciones didácticas. Cada docente es el producto de una biografía personal y académica, moldeada por tradiciones y enfoques que se reflejan en el quehacer cotidiano. Nuestros valores, ideas y creencias son el tamiz por donde transcurren nuestras lecturas y los conocimientos adquiridos. Sin embargo, se deberá decidir qué, cómo, cuándo y para qué aplicar un determinado enfoque. El punto esencial de partida para cualquier aplicación de los enfoques metodológicos descritos en este capítulo reside en la continua reflexión crítica del personal docente (y del alumnado) sobre los diversos aspectos teóricos y prácticos del proceso de aprendizaje-enseñanza, las condiciones internas y externas de ese proceso, y la experiencia personal como aprendiz y docente de L2 (Burton 2009; Lacorte 2015). El alcance de esta reflexión crítica tiene que ir más allá del eclecticismo con principios (*principled eclecticism*) propuesto desde principios de los 80 para enfrentarse con éxito al síndrome del péndulo metodológico (Prator 1980) o, en otras palabras, oscilar entre una metodología u otra. Por lo tanto, esta reflexión no puede centrarse solamente en la selección de técnicas de uno u otro enfoque en relación con un contexto pedagógico determinado (Rivers 1981), sino que necesita abarcar la capacidad del profesorado de L2 para evaluar y aplicar con mayor seguridad elementos ligados a determinadas visiones teóricas o curriculares, posiciones tradicionales sobre la enseñanza (de gramática, vocabulario, pronunciación, destrezas lingüísticas y cultura), e incluso nuevas tendencias vinculadas al empleo de diversas tecnologías de aprendizaje-aprendizaje.

Notas

- 1 Publicada en septiembre de 2017, la nueva versión del *Marco* añade descriptores más específicos para la mediación, como actividad lingüística en que los hablantes reformulan, de modo oral o escrito, un texto con el fin de facilitar la comprensión mutua de otras personas. Asimismo, la nueva versión incorpora nuevos descriptores para complementar el conjunto original del texto de 2001, y profundiza en la definición de los hablantes como agentes sociales (individuos responsables y autónomos, capaces de actuar en distintos contextos sociales). Más información en www.coe.int/lang-CEFR.
- 2 El concepto de andamiaje, propuesto por Vigotsky (1978) (véase Lantolf y Poehner 2014), es una metáfora que alude a formas diferentes de reducir la dificultad lingüística, comunicativa o emocional que podría presentar una tarea o el contexto donde se lleva a cabo.

Bibliografía recomendada

- Blake, R. J. y E. Zyzik. 2016. *El español y la lingüística aplicada*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Byram, M. 2014. "Twenty-Five Years On-From Cultural Studies to Intercultural Citizenship". *Language, Culture and Curriculum* 27 (3): 209-225.
- Ellis, R. 2012. *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo, eds. 2004. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Bibliografía citada

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Yonkers, NY:ACTFL.
- Burton, J. 2009. "Reflective Practice". En *The Cambridge Guide to Second Language Education*, eds. A. Burns y J. C. Richards, 298-308. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. 2009. "Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education". En *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, ed. D. K. Deardorff, 321–332. Los Ángeles, CA: Sage.
- Byram, M. 2014. "Twenty-Five Years On-From Cultural Studies to Intercultural Citizenship". *Language, Culture and Curriculum* 27 (3): 209–225.
- Chamot, A., S. Barnhardt, P. El-Dinary y J. Robbins. 1999. *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley.
- Cohen, A. y E. Macaro. 2007. *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
- Council of Europe. 2015. Marco para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas. Estrasburgo: Council of Europe. <http://book.coe.int>.
- Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
- Ellis, G. y B. Sinclair. 1989. *Learning to Learn English: Learner's Book: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estaire, S. y J. Zanón. 1990/2010. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español". *MarcoELE* 8.
- Fernández, S. 2004a. "La subcompetencia estratégica". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 573–592. Madrid: SGEL.
- Fernández, S. 2004b. "Las estrategias de aprendizaje". En *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 411–433. Madrid: SGEL.
- Fernández, S. 2011. "Nuevos desarrollos y propuestas curriculares a partir de MCER". *MarcoELE* 12.
- Hymes, D. 1971/1995. "Acerca de la competencia comunicativa". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, eds. M. Llobera y J. M. Cots, 27–47. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Kalantzis, M. y B. Cope. 2008. "Language Education and Multiliteracies". En *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education*, eds. S. May y N. Hornberger, 195–211. Nueva York, NY: Springer.
- Kramsch, C. 2014. "Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction". *Modern Language Journal* 98 (1): 296–311.
- Lacorte, M. 2013. "Metodología en contexto: una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas". *@tic. Revista d'innovació educativa* 10: 122–130.
- Lacorte, M. 2015. "Methodological Approaches and Realities". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 99–116. Londres y Nueva York: Routledge.
- Lantolf, J. y M. Poehner. 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Liddicoat, A. J. y A. Scarino. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Blackwell.
- Long, M. 2016. "In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues". *Annual Review of Applied Linguistics* 36: 5–33.
- Martín Leralta, S. 2008. "Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE". *MarcoELE* 6.
- Martín Leralta, S. 2009. *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección de Monografías ASELE 12. Madrid: CIDE-CREADE.
- The National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, VA: Author.
- Neuner, G. y H. Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlín: Langenscheidt.
- New London Group. 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1): 60–92.
- Oxford, R. 1991. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York, NY: Newbury House.

- Prator, C. 1980. "In Search of a Method". En *Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher Trainees*, ed. K. Croft, 13–25. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Searle, J. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slagter, P. 1979. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Van Lier, L. 2010. "Classrooms and 'Real' Worlds: Boundaries, Roadblocks, and Connections". En *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, eds. Glenn Levine y Alison Phipps, 32–42. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Vázquez, G. 2012. "El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 1: 181–212.
- Vázquez, G., M. Ainciburu y E. Tayefeh. 2009. *Con dinámica. Competencias y estrategias*. Stuttgart: Klett.
- Vigotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. y R. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanón, J. 1988/2007. "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual". *MarcoELE* 5.
- Zanón, J., coord. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.