

Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE

Joseba Ezeiza Ramos

Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

joseba.ezeiza@ehu.es

Ezeiza Ramos, J. (2013). Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

En este trabajo se realiza una reflexión acerca de los retos a los que se enfrenta la enseñanza de lenguas en la etapa postcomunicativa. Esta reflexión se acompaña de algunos datos empíricos correspondientes al estudio de dos corpus de manuales de E/LE representativos de los primeros movimientos detectados en la etapa postcomunicativa. Dichos datos evidencian la convivencia de dos hipótesis sobre la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Una de ellas se mostraría interesada por indagar fórmulas eficaces para «aprender a comunicar»; la segunda, en cambio, abogaría por estrategias didácticas basadas en «comunicar para aprender»

Palabras clave: tendencias postcomunicativas, orientación metodológica, manuales

ABSTRACT

This paper reflects on the challenges facing the teaching of languages in the postcommunicative era. This reflection is accompanied by some empirical data drawn from the study of two E/LE textbook corpus representative of the first moves detected in the postcommunicative era. These data show the coexistence of two hypotheses on the teaching / learning of E LE. One is interested in finding out effective ways of «learning to communicate»; the second, however, advocates teaching strategies based on «communicating to learn».

Keywords: postcommunicative trends, methodological approaches, manuals

1. INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN AL TEMA

Aunque la denominación *enseñanza postcomunicativa* no se ha incorporado hasta fechas recientes al discurso sobre didáctica de E/LE, se trata de un concepto que tiene un cierto recorrido en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y al que ya se alude, al menos, desde finales de los años 70, cuando Brumfit (1979) hizo una propuesta alternativa para la secuenciación de actividades que, ya en su momento, consideró conveniente denominar “postcomunicativa”.

De este modo se abrió una vía de reflexión, investigación e innovación a la que se unieron otros expertos como Littlewood (1981), Scrivener (1994 y 1996), Carther y McCarthy (1995-a y b) o Lovelock (1996) que tuvo como objetivo estudiar el posible interés de modelos de instrucción alternativos a los modelos PPP (presentación-práctica controlada-práctica comunicativa) y RRP (recepción-reproducción-producción), que eran los más habitualmente utilizados por los planteamientos comunicativos.

En cualquier caso, otra corriente de pensamiento entrecruzada con las anteriores fue generando un estado de opinión que dio lugar a la “etapa postmétodo” (Brown, 1980; Rivers, 1981; Stevick, 1982; Stern, 1983; Prabhu, 1990; Allwright, 1991; Nunan, 1991; Van Lier, 1991 y 1996; Kumaravadivelu, 1994, 2001 y 2003; Ur, 1996; Richards, 2001; Richards y Rodgers, 2002; Decoo, 2011; Hall, 2012; etc.) en la que parece abandonarse la búsqueda de una fórmula universal para la enseñanza de lenguas –el “método”- y en la que se *aboga por un progreso integrador y no excluyente de diferentes aportaciones conceptuales, basado en una reconducción de la relación entre teóricos y docentes* (Martín Peris, 2009).

En este contexto, algunos expertos e investigadores fueron asentando las bases de lo que conocemos como “enfoque por tareas” (Prabhu, 1987; Nunan, 1989 y 2004; Crookes y Long, 1992; Willis, 1994 y 1996; Skehan, 1993, 1998 y 2002; Willis y Willis, 1996 y 2001; Martín Peris, 2004; Staire, 2011; etc.) que representaría junto con el conocido como “atención a la forma” (Marton, 1987; Celce-Murcia, 1988; Long, 1988; Ellis, 1993, 1997 y 2006; Spada, 1997; Stevick, 1998; Doughty y Williams, 1998; Doughty, 2000; Castañeda y Ortega, 2001; Ortega 1999, 2000 y 2005; Ortega, 2001, 2002 y 2003; Macaro, 2003; Larsen-Freeman, 2003; Van Patten, 2003; etc.), una de las modalidades de enseñanza postcomunicativa de lenguas más consolidadas.

De forma paralela, solapada o, incluso entrecruzada, se fueron también desarrollando e implantando otras modalidades de enseñanza/aprendizaje como pueden ser el “enfoque léxico” (Willis, 1990; Lewis, 1993; Little, 1994; etc.), la “enseñanza basada en el texto” (Feez, 1998; Celce-Murcia y Olshtain, 2000, 2001 y 2005; Paltridge, 2001; etc.), el “enfoque por competencias” (Richards, 2001; Richards y Rodgers, 2002) o el “aprendizaje integrado de lengua y contenidos” (Stryker y Leaver, 1997; Coyle et al., 2010).

Con todo, en una primera aproximación no se vislumbra claramente la razón por la que se opta por denominar “postcomunicativa” esta nueva visión de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, hablar de modelos postcomunicativos se puede justificar por dos motivos. Por una parte, el enfoque comunicativo es indudablemente un hito fundamental en la historia de la enseñanza de lenguas, ya que, además de haber tenido una gran aceptación social en muchos y muy diversos ámbitos, es probablemente el mejor representante del esfuerzo por delimitar un espacio propio para la investigación, la innovación y el desarrollo de todo lo relativo al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Por otra parte, su propio proceso de concepción, gestación, desarrollo y consolidación ha promovido los principales debates, las investigaciones más relevantes y las propuestas más innovadoras que se han realizado hasta la actualidad en este campo.

Probablemente por estas dos razones ha podido ir consolidándose un cierto acuerdo para referirse a los movimientos que se están produciendo actualmente en las formas de concebir y desarrollar los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas como indicios de que nos encontramos en una era “postcomunicativa”. En cualquier caso, conviene advertir que aún no contamos con datos y evidencias suficientes para afirmar que todas las nuevas propuestas puedan considerarse significativamente diferenciadas de las del enfoque comunicativo. Tampoco contamos con datos que clarifiquen si el conjunto de propuestas emergentes responden a planteamientos comunes o si, por el contrario, apuntan hacia una clara diferenciación y diversificación. Lo que sí parece claro es que el enfoque comunicativo ha tenido tanta influencia en la didáctica de lenguas y en la sociedad, que es la referencia previa consolidada más reciente, y, por lo tanto, a falta de una mayor perspectiva sobre las líneas a través de las que está evolucionando la enseñanza de lenguas en la actualidad, parece lógico que sirva de referente.

No obstante, y aun cuando parece que en este momento parece estar extendiéndose la convicción de que actualmente se está consolidando una concepción de la enseñanza de lenguas diferenciada del enfoque comunicativo, tampoco parece que esté muy claro cuáles son sus principios y características distintivas. Diversos autores que -como Richards (2001), Newby (2006), Baralo y Staire (2010), Hall (2011), Calvi (2012) o López y Luque (2012)- se han referido recientemente a las tendencias postcomunicativas, parecen coincidir en la idea de que éstas no suponen una ruptura con los planteamientos del enfoque comunicativo, sino una evolución natural y, probablemente, inevitable y necesaria del mismo que responde al cambio de valores sociales, a los hallazgos empíricos y a la rápida evolución de la tecnología y las formas de vida.

Así pues, las propuestas postcomunicativas compartirían –al menos en una primera aproximación– un cierto eclecticismo, una cierta permeabilidad a las aportaciones de disciplinas diversas y a influencias de diferente naturaleza, y también quizás una vocación de satisfacer, en la medida de lo posible, las demandas de unos estudiantes cada vez más informados, con mayor experiencia en el aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, más exigentes. Así, Baralo (2008) interpreta que las tendencias postcomunicativas conciben la enseñanza de la lengua como *un proceso heterodoxo, ecléctico, de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas* y Calvi (2012) coincide con Baralo (2008) en que *este eclecticismo solo puede dar buenos resultados a partir de una amplia plataforma de conocimientos* (Calvi, 2012: 5).

2. BASES CONCEPTUALES

La cuestión es, por lo tanto, cuáles son las bases compartidas por las tendencias postcomunicativas y las fórmulas que aplican para singularizar sus propuestas. De hecho, al igual que la transición de los modelos estructurales a los modelos comunicativos se produjo al albor de la evolución de las ideas, valores y necesidades sociales con respecto a las lenguas y su aprendizaje, la era postcomunicativa viene también condicionada por una serie de teorías, principios y experiencias, de mayor o menor calado, pero que estos últimos años han ido impregnando la actividad docente y han promovido la propuesta y ensayo de nuevas fórmulas, más o menos alejadas de los planteamientos comunicativos que posiblemente derivarán en uno o más modelos de enseñanza. Entre los conceptos, ideas e innovaciones que probablemente estén influyendo en estos movimientos hay algunos que parecen estar cobrando cierto eco en nuestro entorno cercano. Se pueden diferenciar en tres grupos

2.1 NUEVOS POSTULADOS TEÓRICOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Entre las aportaciones que la enseñanza de lenguas ha recibido estos últimos años de la Lingüística Aplicada cabe destacar, en primer lugar, la evolución que se ha producido en la concepción de la competencia comunicativa, evolución que ha venido acompañada por el desarrollo de nuevos constructos explicativos orientados tanto a la enseñanza de lenguas como a su evaluación (Celce-Murcia et al. 1995; Chapelle et al., 1997; Celce-Murcia, 2007; Bachman y Palmer, 1996 y 2010; etc.). Se trata de modelos multidimensionales concurrentes con la visión de la enseñanza que se desprende del conocido como “principio orientado a la acción” –principio que inspira, entre otros proyectos, el *Marco común europeo de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001)- y que, desde esta perspectiva, tratan de explicar cuáles son los principales elementos que configuran la competencia comunicativa y qué variables parecen tener influencia en su desarrollo, enriquecimiento y su uso eficaz en contextos comunicativos diversos.

De forma paralela, se ha producido la consolidación de ciertos principios metodológicos que, apoyándose en evidencias empíricas, sugieren la necesidad de caminar hacia modelos de enseñanza-aprendizaje *multidimensionales, fractales y orgánicos* (Larsen-Freeman, 2003). Esta concepción de la enseñanza-aprendizaje llama la atención no solo sobre el amplio abanico de factores que intervienen en el proceso y que pueden determinar el potencial, el devenir y los resultados de un determinado diseño metodológico, sino también sobre la importancia de variables ajenas al propio diseño que pueden condicionarlo en un nivel incluso altamente determinante.

Todo ello coincide con la emergencia de la que se conoce como *Teoría de la Complejidad* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008-a y b; Miestamo et al., 2008; Parodi, 2008; Bastardas, 2009; Ellis y Larsen-Freeman, 2009; Sampson et al, 2009; Aden et al., 2010; etc.) que tiene dos derivadas específicas que focalizan la enseñanza/aprendizaje de lenguas y su evaluación. Se trataría de la *Teoría de Sistemas Dinámicos* [Dynamic Systems] (Herdina y Jessner, 2002; Yang, 2010; Verspoor et al., 2011; Verspoor, 2012) y de la *Evaluación Dinámica* (Antón, 2008 y 2012; Pohener, 2008).

La idea medular que resumiría las aportaciones entrecruzadas de todas estas perspectivas y, por lo tanto, el estado actual de la cuestión desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada, quedaría aproximadamente resumida en la siguiente referencia:

Todos los factores o variables que intervienen en el desarrollo del lenguaje están interconectados, interactúan entre sí a

lo largo del tiempo y su influencia varía a diferentes niveles y a diferentes escalas temporales. Las condiciones iniciales tales como L1 del alumno, la motivación o el nivel de competencia son cruciales, pero el proceso de aprendizaje se ve afectado también por múltiples factores, que pueden ir variando en el tiempo. Por ello, el desarrollo de la competencia no es lineal y no todos los alumnos presentan la misma variabilidad. En definitiva, la variación es la norma (Vespoor, 2012: 533).

2.2 NUEVA APROXIMACIÓN A LA CONSIDERACIÓN SOCIAL DE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE

Otro de los movimientos conceptuales que mayor influencia ha tenido en la metodología de enseñanza de lenguas es, precisamente, el cambio que se ha producido en la propia consideración social de las lenguas, de su enseñanza y de su aprendizaje. Según Richards (2001) actualmente existe gran conciencia sobre la relevancia del contexto social y económico de la lengua, de la situación concreta en la que se produce su enseñanza y aprendizaje, y de los condicionante psicosociales que la rodean. De ello se desprende una mayor sensibilidad hacia los hechos socioculturales en los que se enmarca el uso de la lengua y a los que la propia lengua impregna, y esta sensibilidad invita a una reconstrucción crítica de de la propia actividad de enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s).

Así pues, se asume la necesidad de contemplar e integrar en la enseñanza de lenguas algunos factores que, aun siendo extralingüísticos, son considerados inherentes a la comunicación y al uso y aprendizaje de la(s) lengua(s). Entre ellos cabría destacar factores como la identidad lingüística, la consideración social de la(s) lengua(s), las ideaciones sobre el mundo y la cultura, las tradiciones educativas, etc. En esta nueva perspectiva se atendería a estos factores desde una doble visión: la del mundo del aprendiente y la del mundo de los hablantes de la lengua meta.

De ello deriva una nueva concepción de los objetivos de aprendizaje considerados ahora como constructos complejos, lo cual obliga a acudir a disciplinas diferentes a la didáctica de lenguas para establecer cuáles deberían ser los fines de la enseñanza/aprendizaje, y qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos deben contemplarse en el diseño curricular. Por otra parte, desde esta perspectiva, los currículos deberían necesariamente pivotar en torno al propio estudiante como eje central. Ello exige prestar una atención prioritaria a su perfil sociocognitivo y afectivo; a sus motivaciones e intereses; a sus estilos y estrategias de aprendizaje; etc. Todo ello debería conciliarse armónicamente con los intereses de la(s) sociedad(es) de origen de dichos aprendientes y con los intereses al respecto de la(s) sociedad(es) de la lengua meta.

En resumen, la concepción contemporánea de la enseñanza/aprendizaje de lenguas asume la complejidad no sólo como aproximación a la lengua y los fenómenos lingüísticos, sino también como aproximación a su enseñanza y aprendizaje. El cambio que conlleva esta reconceptualización y su influencia en la en los nuevos currículos queda claramente sintetizada en esta referencia de Richards (2001):

De todo ello, se desprende de una visión integral del currículum como conjunción compleja de planes, recursos y experiencias, y como espacio dinámico de toma estratégica de decisiones (Richards, 2001).

2.3 INFLUENCIA DE FENÓMENOS COMO LA GLOBALIZACIÓN, LA ERA DIGITAL Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El cambio de visión al que se ha hecho referencia en los apartados 2.1 y 2.2 ha sufrido un importante impulso con la influencia de fenómenos como el de la globalización, la era digital y la sociedad del conocimiento. Ligado a todo ello, estos últimos años hemos asistido a una eclosión de las tecnologías de la información y de la comunicación y a un importante aumento de la movilidad.

Por una parte, gracias a las nuevas tecnologías, se han abierto múltiples vías de acceso a una gran variedad de contextos de uso de la lengua y también se han generado nuevas formas y modos de comunicación y de interrelación entre lenguas, sociedades y culturas. En este nuevo escenario se produce un flujo constante de información, recursos e ideas, y se abren nuevas posibilidades de acceso a formas diversas comunicación y aprendizaje. Debido a ello, actualmente asistimos a proceso muy evidente de diversificación de contextos de enseñanza, diversificación de perfiles de estudiantes y diversificación de necesidades de aprendizaje que, a su vez, conllevan una gran diversificación de la demanda.

Por otra parte, la popularización de la actividad de aprendizaje de lenguas, la consolidación de una "cultura de aprendizaje" y la facilidad existente para intercambiar y cotejar experiencias al respecto, tiene como resultado un alumnado que cuenta un criterio más formado acerca los logros que desea alcanzar, acerca de los plazos en los que deberían poder

conseguirlos, acerca de la forma de acreditarlos, etc. En consecuencia, hoy en día el alumnado es altamente exigente con la cualificación del profesorado; espera una enseñanza con elevados estándares de calidad; desea participar de las decisiones relativas a su proceso de aprendizaje; etc.

En este contexto se impone ineludiblemente el que se conoce *Principio de Racionalidad Limitada* (Simon, 1996) que prioriza el criterio de “satisfacción” (lograr algo “suficientemente bueno”, esto es, soluciones aceptables) frente a modelos “troquelados en el yunque de la maximización”. Se trataría de desarrollar diseños que satisfagan adecuadamente las demandas y necesidades, pero sin aspirar necesariamente a lo máximo. En cualquier caso, perseguiría modelos sobrios, con pautas basadas en evidencias empíricas y en continua revisión, con una orientación más “predictiva” (orientada a objetivos) que “prescriptiva” (orientada a los principios).

En definitiva, los retos a los que nos enfrenta la sociedad actual exigen respuestas didácticas que permitan atender de forma local y específica a las exigencias particulares e idiosincrásicas de cada lengua, de cada contexto particular de aprendizaje y uso, y de cada grupo social de interés. Pero, al mismo tiempo y atendiendo a los principios obligados de economía, racionalidad y de relativa universalidad, dichas soluciones deberían sustentarse en un conjunto de principios compartidos, que permitan dar cierto nivel de satisfacción a las necesidades los agentes implicados en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y a la sociedad en su conjunto.

Probablemente, este sea el punto que ofrece un anclaje más sólido de las tendencias postcomunicativas, entendidas como modelo abierto, flexible y dinámico, desarrollado para dar una respuesta óptima a las necesidades de una sociedad diversa y cambiante. Por todo ello se muestra como un modelo *ecéctico, humanista, diverso, pluridisciplinar* y también *sugiere una falta de sistema, de unidad, de respuesta única, de autoridad intelectual y científica y de credibilidad ante los grandes discursos institucionalizados* (Baralo y Staire, 2010: 217). La cuestión clave consiste en dilucidar si estas tendencias se asientan sobre bases sólidas o, si por el contrario, *se sitúan en el espacio conceptual ecéctico del todo vale, sin saber ni cómo, ni cuándo, ni qué, ni por qué, ni para qué seleccionar un contenido y un procedimiento didácticos al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la lengua que está enseñando* (Baralo y Staire, 2010: 222). Para aclarar este punto (y para poder evitar prácticas que no cuenten con un aval suficiente), se requieren dispositivos de control de calidad, basados en datos empíricos. Esto es, la nueva situación exige necesariamente la integración de investigación e innovación, ya que no todas las innovaciones tienen el mismo grado de validez, ni todas las soluciones válidas lo son en igual medida en todos los contextos y situaciones.

3. PRIMEROS MOVIMIENTOS POSTCOMUNICATIVOS EN E/LE

Como primera aproximación a la cuestión, en un trabajo anterior (Ezeiza, 2007) se trató de realizar una panorámica amplia de la oferta de manuales de enseñanza de E/LE, a partir del estudio de propuestas representativas de cinco orientaciones metodológicas: a) el enfoque estructural; b) el enfoque nocional-funcional; c) el enfoque comunicativo; d) el enfoque comunicativo moderado; y e) el enfoque por tareas. Como se puede apreciar, los dos primeros grupos de manuales serían precomunicativos y los dos últimos serían postcomunicativos. Tal y como se puede apreciar en la tabla nº 1, se trata de un corpus que cubre el periodo que se extiende desde 1974 hasta 2005. Por lo tanto, el corpus de dicho trabajo ofrece una panorámica bastante amplia de cómo se transitó, en primer lugar, hacia el modelo comunicativo, y qué movimientos se produjeron posteriormente, a lo largo aproximadamente de una década.

I. Metodología con base estructural
Sánchez, A. et ál. 1974. <i>Español en directo</i> . Madrid: SGEL.
Sánchez, J. y García, N., 1981. <i>Español 2000</i> . Madrid: SGEL.
Moreno, C., 1993. <i>Curso superior de español</i> , Madrid. SGEL.
II. Metodología nocional-funcional
Sánchez, A. et ál., 1981. <i>Entre nosotros</i> . Madrid: SGEL.
Equipo Pragma, 1987. <i>Esto funciona</i> . Madrid: Edelsa.
Borrego, J., et ál. 1988. <i>Así es el español básico</i> . Salamanca: Universidad de Salamanca,
IV. Metodología comunicativa
Miquel, L. y Sans, N., 1989. <i>Intercambio</i> . Barcelona. Difusión.
VV.AA. 1995. <i>Abanico</i> . Barcelona: Difusión.
Cerrolaza, O., Llobet, B., y Cerrolaza, M., 1998. <i>Planet@E/LE</i> . Madrid: Edelsa.
III. Metodología comunicativa moderada
Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, Mª T., 1995. <i>Cumbre</i> , Madrid: SGEL.
Sánchez, J., Moreno, C. y Santos Gargallo, I., 1997. <i>Español sin fronteras</i> . Madrid: SGEL.
VV.AA., 2002. <i>Prisma</i> . Madrid: Edelsa.
V. Metodología comunicativa mediante tareas
Sans, N. y Martín Peris, E, 1997. <i>Gente</i> . Barcelona. Difusión. (Nueva edición, 2004).
Eusebio, S. et ál. 1999. <i>Escala. Español para extranjeros</i> . Madrid: Edinumen.
Arbones, C. et ál. 2005. <i>Así me gusta</i> . Madrid: En CLAVE-E/LE.

Tabla 1. Corpus de manuales analizado en Ezeiza (2007)

En dicho estudio, se analizaron 16 variables relacionadas con el tratamiento que reciben en los manuales el uso de la lengua, el usuario y sus competencias, con las estrategias que despliegan para facilitar el aprendizaje y con los procedimientos de enseñanza que proponen. En la tabla nº 2 se puede consultar el listado completo de variables y los indicadores asociados a cada una de ellas. El instrumento de análisis completo puede consultarse en la siguiente dirección de internet, correspondiente a la Revista MarcoEle: http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza_anexo2.pdf.

1. El uso de la lengua, el usuario y sus competencias.	
V₁: El usuario	La implicación personal de los alumnos; estilos de aprendizaje implicados; sensibilidad al tipo de personalidad.
V₂: Los interlocutores	La identidad social del alumno, la estructura relacional del aula y la dinámica grupal; los procesos interculturales; aspectos relacionales y aprendizaje: la cooperación.
V₃: El contexto de situación	Los elementos visuales; los temas del discurso y las variables situacionales; la finalidad y la modalidad de la comunicación; la optimización del aprendizaje.
V₄: Las operaciones de comunicación y aprendizaje.	Operaciones comunicativas; operaciones de aprendizaje; operaciones cognitivo-lingüísticas.
V₅: Las actividades de lengua.	Actividades de comprensión oral; actividades de comprensión lectora; actividades de expresión escrita; actividades de expresión e interacción oral.
V₆: Las muestras y producciones de lengua.	El discurso aportado, mediador y generado; los medios y los soportes; las unidades lingüísticas; el tratamiento de las muestras de lengua.
V₇: Los componentes competenciales	Cobertura y tratamiento del componente gramatical; del componente discursivo-textual; del componente funcional; del componente sociocultural; del componente léxico-semántico.
V₈: Las estrategias	Estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación; la ampliación y el enriquecimiento de las estrategias.
2. La facilitación del aprendizaje de la lengua.	
V₉: Tipos y niveles de objetivos	Los fines generales y la centralidad del alumno; el tipo de programa: la perspectiva curricular y la perspectiva del "syllabus"; cobertura: componentes del uso de la lengua; procedimientos: acciones discentes prioritarias.
V₁₀: Los mecanismos implicados	La enseñanza centrada en el "input"; la enseñanza explícita (inductiva y deductiva); la enseñanza centrada en el "output"; la enseñanza centrada en el "feedback" negativo.
V₁₁: La toma de conciencia	El papel de la reflexión y el autoconocimiento; la articulación de los aprendizajes: la comunicación de objetivos, la organización de los datos y la consolidación de los aprendizajes.
V₁₂: La autonomía	La motivación; el control sobre la estructura del aprendizaje; la orientación al logro.
V₁₃: La autenticidad	Autenticidad del texto; autenticidad del procedimiento; autenticidad personal.
3. Los procedimientos de enseñanza.	
V₁₄: Las actividades previas	Contextualización; condiciones y restricciones; planificación.
V₁₅: La actividad central	Tipo de actividad; focos de atención; el control de la ejecución.
V₁₆: Las actividades derivadas	Producto final; eficacia comunicativa; evaluación de logros.

?

Tabla 2. Variables analizadas en Ezeiza (2007)

Este estudio reveló la existencia de un buen número de líneas de evolución entrecruzadas que han derivado hacia una oferta progresivamente más diversificada, específica y sofisticada. En la imagen nº 1 pueden observarse, a modo de ejemplo, las líneas de evolución correspondientes a cuatro indicadores: a) el porcentaje de actividades que apelan explícitamente a los intereses personales de los alumnos, esto es, a sus gustos, preferencias, opiniones, proyectos personales... respecto a un tema general o respecto a la lengua (comunicación, cultura, aspectos formales...) y a su aprendizaje (línea 1.1.3); b) el porcentaje actividades que proponen la realización o la reproducción verosímil de una tarea auténtica de la vida de aula o de fuera de ella (línea 1.1.4); c) el porcentaje actividades que requieren expresamente analizar, cotejar, reelaborar... las aportaciones personales de varios miembros del grupo (línea 1.2.2); y d) el porcentaje de actividades que requieren al alumno que personalice (mediante la evocación, la simulación o la realización) un comportamiento (comunicativo) verosímil (línea 1.2.4). En total, se estudiaron 998 líneas de evolución, entre las cuales un porcentaje muy elevado (78% aprox.) revelaron cambios significativos en las formas de concebir la lengua, su aprendizaje y su enseñanza.

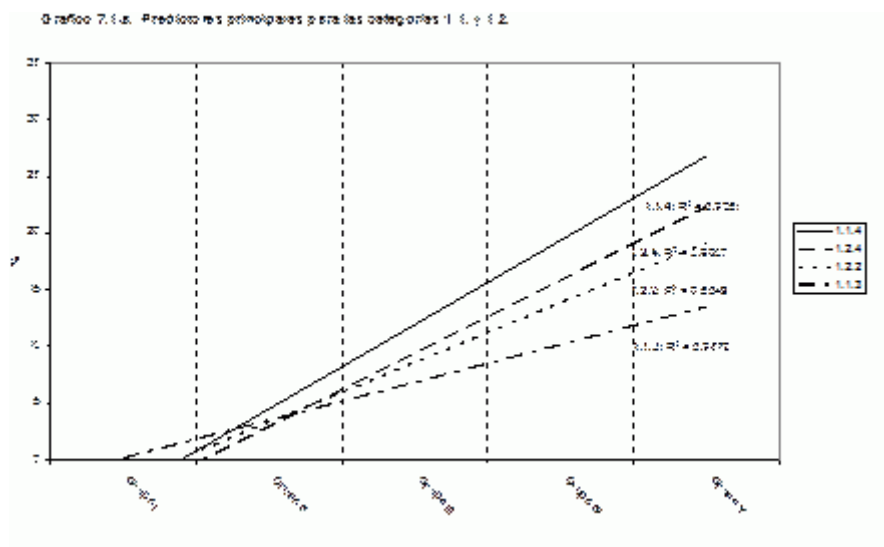


Figura 1. Algunas líneas de evolución detectadas en Ezeiza (2007)

No obstante, y aun cuando los resultados obtenidos en este trabajo fueron altamente explicativos, al tratarse de un gran número de datos discretos, no permiten dilucidar con claridad cuáles han sido los ejes principales en torno a los que pivotaron las primeras tendencias postcomunicativas. Para aclarar este extremo, se han actualizado algunos datos y se han pasado por el tamiz de un Análisis Factorial de Componentes Principales utilizando el paquete estadístico SPSS 19. Gracias a este procedimiento estadístico, se pudo evidenciar que la evolución reflejada en los manuales del corpus quedaría representada por dos grandes movimientos. El primer movimiento habría transitado a.1.) hacia una concepción de la lengua como sistema al servicio de la comunicación; a.2.) hacia una concepción del aprendizaje que concede al estudiante más protagonismo y que lo invita, en cierto grado, a tomar la iniciativa y a asumir riesgos; y a.3.) hacia una modalidad de enseñanza más atenta a los procesos y más rica en recursos. El segundo movimiento, por su parte, habría transitado b.1) hacia una concepción de la lengua orientada al uso, el usuario y sus competencias; b.2.) hacia una concepción del aprendizaje más consciente, autónomo y significativo; y b.3.) hacia una modalidad de enseñanza más contextualizada, en la que la asistencia continua al estudiante cobra relevancia destacada. El primer movimiento sería representativo de la transición de las metodologías precomunicativas a las metodologías comunicativas, y el segundo representaría la transición hacia modalidades postcomunicativas.

Si representamos los índices matemáticos correspondientes a ambos ejes situando en el mapa factorial los 15 manuales estudiados en el corpus, obtenemos como resultado la distribución que puede observarse en la imagen nº 2.

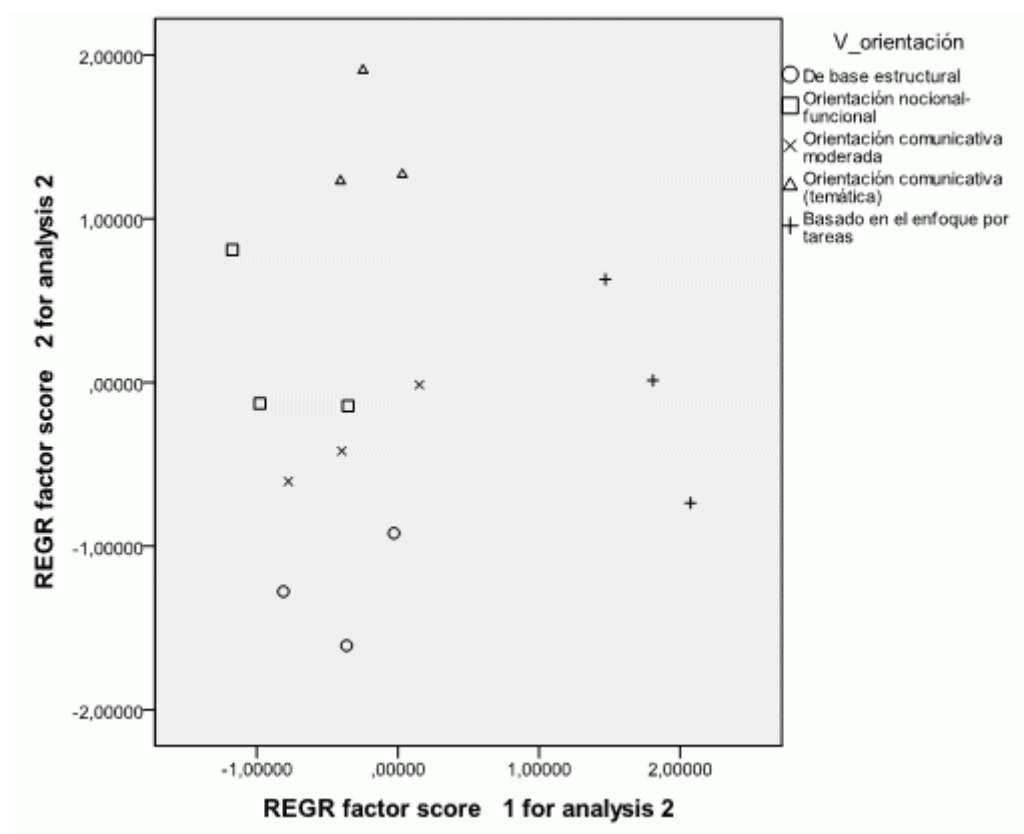


Figura 2. Distribución factorial de los manuales del corpus de estudio

Como se puede apreciar, los manuales de base estructural se sitúan en el cuadrante inferior izquierdo; por lo tanto, presentan valores muy bajos tanto en el eje representativo de la transición hacia modelos comunicativos (eje vertical), como en el eje de transición hacia modelos postcomunicativos (eje horizontal). Los manuales de orientación nocional-funcional, por su parte, representan un primer avance hacia modelos comunicativos; de hecho, se sitúan en una posición más elevada con respecto al eje vertical.

Ascendiendo por dicho eje, encontramos finalmente los manuales representativos del enfoque comunicativo. No obstante, los tres grupos de manuales se alinean en la parte izquierda del eje horizontal, esto es, en el eje que representaría el principal movimiento que se produjo en la primera etapa postcomunicativa de la enseñanza de E/LE. En cualquier caso, si atendemos a la posición de los dos grupos de manuales representativos de las tendencias metodológicas que surgieron posteriormente, se aprecia que la evolución transitó por dos movimientos.

Un primer movimiento consistió en una “moderación” de la posición en el eje vertical; de hecho, tanto los manuales de orientación comunicativa moderada, como los manuales basados en el enfoque por tareas se sitúan en la posición central del esquema. Analizado de forma superficial, este movimiento podría interpretarse como un retorno a modelos precomunicativos. Sin embargo, analizando detalladamente los datos que subyacen a este gráfico, se observa que este movimiento representa una incorporación de estrategias didácticas de atención a la forma que, sin desvincularse del postulado ya asumido de que el objetivo de la enseñanza de lenguas es preparar a los estudiantes para hacer frente a situaciones de comunicación significativas, y apoyándose en diversas evidencias empíricas, se interpreta que las actividades focalizadas de atención a diversos aspectos de la lengua, la comunicación y la cultura pueden, precisamente, resultar de gran ayuda para la consecución de dichos fines. En este punto parecen estar de acuerdo los dos grupos de manuales postcomunicativos considerados en el corpus.

No obstante, tal y como se aprecia en la imagen, los manuales basados en el enfoque por tareas se distancian significativamente del resto. De hecho, desde la perspectiva del eje horizontal, los manuales de orientación comunicativa moderada comparten el mismo espacio con los manuales precomunicativos y comunicativos, esto es, no parece que terminen de desligarse de la tradición precedente. Los manuales basados en el enfoque por tareas, en cambio, se desplazan notablemente hacia la derecha. Analizando nuevamente con detalle los datos que dan soporte a esta representación se descubre que el segundo movimiento postcomunicativo se produce debido a un importante cambio de punto de vista sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Así pues, el desplazamiento en el eje horizontal representaría un cambio desde una perspectiva que transitaría del “enseñar a comunicar” hacia el “comunicar para aprender”.

4. NUEVOS RETOS Y PROPUESTAS

Tal y como se ha podido apreciar, de acuerdo con los datos disponibles, la evolución de la metodología de enseñanza en la primera etapa postcomunicativa reflejada en los manuales de E/LE evidenciaría dos focos de interés.

Por una parte, parece que se inicia una senda de indagación acerca de fórmulas que, dentro de un marco general orientado al desarrollo de la competencia comunicativa, permitan optimizar la calidad y la cantidad de los resultados de aprendizaje mediante técnicas de atención focalizada a las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa (conocimiento sociocultural, conocimiento pragmático, conocimiento semántico, conocimiento gramatical, etc.). Por otra parte, se abre una vía de desarrollo que, poniendo el acento en la dimensión psicolingüística del aprendizaje, indaga precisamente en el potencial de la comunicación como vía para maximizar la adquisición de la lengua y el desarrollo operativo de la competencia comunicativa en contextos formales.

Como resultado de todo ello, y aceptando la presumible validez de las dos hipótesis que han dado lugar a los dos movimientos realizados en la primera etapa postcomunicativa, actualmente el reto fundamental consistiría -tal y como sugiere el esquema de la figura nº 3- en desarrollar fórmulas que permitan conciliar de manera equilibrada el estímulo de la competencia comunicativa y su enriquecimiento, integrando de forma coherente la actividad de comunicación y la actividad de aprendizaje en modelos con bases lingüísticas y psicológicas sólidas que permitan, sin renunciar al desarrollo de currículos institucionales previamente establecidos, proponer a los estudiantes itinerarios altamente personalizados.

En otras palabras, se trataría de integrar una visión orientada a los procesos con una visión orientada a los contenidos, en la que el discurso que lleva al primer plano de la enseñanza/aprendizaje valores y conceptos como el de personalización, motivación, orientación, etc. no entre en conflicto con un discurso más formal que pone el acento en valores y conceptos asociados a los fines sociales e institucionales, como pueden ser los objetivos de aprendizaje, los contenidos del currículum, la acreditación de los aprendizajes, etc.

SOPORTE PSICOLINGÜÍSTICO	SOPORTE LINGÜÍSTICO
ACCIÓN COMUNICATIVA <i>saber ser/ saber hacer</i>	ACCIÓN DE APRENDIZAJE <i>saber aprender / saber acerca de</i>
CENTRADO EN EL ESTUDIANTE <i>aula como espacio de ensayo</i>	CENTRADO EN EL CURRÍCULUM <i>aula como espacio de aprendizaje</i>
APROXIMACIÓN HOLÍSTICA <i>comunicar para aprender</i>	APROXIMACIÓN MODULAR <i>aprender a comunicar</i>
ORIENTADO A PROCESOS <i>acción > atención</i>	ORIENTADO A CONTENIDOS <i>atención > acción</i>
MANUALES COMO ESTÍMULO <i>aprendizaje como indagación, descubrimiento</i>	MANUALES COMO REFERENCIA <i>aprendizaje como comprensión, apropiación e interiorización de conocimientos</i>
DISCURSO COMUNICATIVO <i>motivación, orientación, apoyo</i>	DISCURSO METACOMUNICATIVO <i>objetivos, competencias, contenidos</i>
ESTÍMULO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	ENRIQUECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Figura 3. Vías postcomunicativas de innovación metodológica

Algunos de los nuevos proyectos -como *En Acción* de la editorial EnClave ELE- apuestan por una aproximación holística a la lengua y su aprendizaje, centrada en una acción comunicativa con proyección en la vida fuera del aula a través de secuencias de tareas comunicativas que culminan en tareas finales o actividades globales. Este tipo de propuestas promueven el aprendizaje a través de la comunicación, pero generan un escenario de aprendizaje que regularmente focalizan la atención de los estudiantes sobre cuestiones (inter)culturales, comunicativas, textuales y relativas al sistema de la lengua, a través de diversos recursos diseñados al efecto y estratégicamente distribuidos a lo largo de las secuencias didácticas. Por lo tanto, se trataría de propuestas inspiradas fundamentalmente en el enfoque por tareas, que se alinearían principalmente con la visión de la enseñanza/aprendizaje reflejada en la columna izquierda del esquema de la figura nº 3.

Por el contrario, otras propuestas recientes –por ejemplo, *Español Lengua Viva* de la editorial Santillana ELE- apuestan por estrategias metodológicas en las que los contenidos curriculares tienen un protagonismo más destacado. Se trataría de propuestas alineadas con el modelo de enseñanza/aprendizaje reflejado en la columna de la derecha del esquema de la figura nº 3. Estas propuestas ofrecen un marco diseñado para facilitar el aprendizaje de conocimientos competenciales (en el caso de *Español Lengua Viva*, desgranados en cinco categorías: conocimientos de tipo sociocultural, funcional, textual, gramatical y léxico) y el desarrollo monitorizado de las destrezas (de comprensión, expresión e interacción) necesarias para afrontar diversas situaciones de comunicación. La novedad de este tipo de propuestas residiría no tanto en la propia concepción de la lengua y su aprendizaje, sino en la diversificación de niveles de análisis y objetivos, y en la forma de suministrar los estímulos de aprendizaje a los estudiantes. Estos modelos persiguen conciliar de forma equilibrada y sostenible el desarrollo de destrezas y el aprendizaje de contenidos relativos a las diferentes dimensiones competenciales. Para ello, alternan actividades focalizadas en la comunicación con otras más focalizadas en contenidos concretos, y regularmente proponen otras actividades más globales (tareas globalizadoras, pequeños proyectos...) que ofrecen un marco más amplio para poner en juego las destrezas desarrolladas y los contenidos focalizados. En definitiva, se trataría de versiones actualizadas del modelo comunicativo moderado.

A diferencia de las dos anteriores, otras propuestas se situarán claramente en la zona media del esquema de la figura nº 3. Este sería el caso de *Pasaporte* de la Editorial Edinumen. Se trataría de modelos claramente orientados a la acción, pero envueltos en un discurso metacomunicativo que pone el acento en las dimensiones competenciales y los contenidos curriculares implicados en cada actividad y que evidencia ostensiblemente la vinculación de dichos saberes con los fines comunicativos perseguidos en cada caso, con el objetivo de que los estudiantes tomen conciencia de la complejidad del objeto de aprendizaje. Estos modelos tratan de conciliar una visión holística de la comunicación con una visión atomizada de su aprendizaje. Para ello, apuestan por una metodología modular que desgrana actividades de comunicación complejas en diversos niveles: ámbito de comunicación, tareas, actividades comunicativas, competencias, saberes competenciales, etc. Estas propuestas encuentran su inspiración en el enfoque por competencias.

No obstante, parece que en este momento estamos asistiendo a un nuevo estadio en la evolución metodológica postcomunicativa, protagonizado por propuestas como *Bitácora* de la Editorial Difusión. De hecho, se trata de una propuesta tan sofisticada y, al mismo tiempo tan depurada y minimalista, que parece incluso trascender el marco configurado por la tradición metodológica precedente y que, de forma muy general se ha resumido en el esquema de la figura nº 3. Este proyecto destila una clara vocación innovadora, y concilia de forma sutil los principios que dan soporte a propuestas diversas como son el enfoque por tareas, el enfoque textual, la atención a la forma o el enfoque léxico -a los que ya nos hemos referido anteriormente en este trabajo-, para ofrecer a estudiantes y profesores un modelo despojado al máximo de posibles distractores, y que trata de ir a los elementos medulares del proceso de aprendizaje: leer, escuchar y visionar documentos representativos de la cultura contemporánea, altamente estimulantes; despertar la curiosidad de los estudiantes hacia la cultura, la comunicación y la lengua; invitarlos a participar activamente del aprendizaje proporcionándoles instrumentos y estrategias sencillas pero altamente efectivas; etc. En cierto modo, se trataría de una concepción metodológica que se centra más en estimular el propio aprendizaje (“enseñar a aprender”) que el fin último del mismo (“aprender a comunicar”).

En cierto modo, este modelo aparenta ser una evolución sofisticada y altamente estilizada del “comunicar para aprender” que, como hemos señalado anteriormente, fue el motor de cambio que provocó el segundo de los movimientos postcomunicativos en la enseñanza de E/LE, esto es, el que representaron en la década de 1990 las propuestas basadas en el enfoque por tareas. Por lo tanto, es posible que *Bitácora* -al igual que en su momento *Intercambio* o *Gente* de la misma Editorial Difusión- represente una nueva vuelta de tuerca en la evolución metodológica de E/LE, que instalada ya en una etapa postcomunicativa, avanzaría sobre bases firmes hacia modelos progresivamente más satisfactorios para un perfil de estudiante que tienen una cierta experiencia como aprendiente de lenguas, que sabe aprovechar la gran variedad de herramientas y oportunidades que tiene a su disposición para el aprendizaje del español, y que es capaz de desplegar toda su autonomía para optimizar y personalizar el proceso de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Como se puede apreciar, los últimos años se han desarrollado un buen número de propuestas que, tratando de traducir la complejidad del nuevo escenario en propuestas plausibles y realizando un importante esfuerzo por encontrar el equilibrio entre calidad y sostenibilidad, han ampliado su oferta, no solo con el objeto de actualizar sus propuestas precedentes adaptándolas al nuevo marco conceptual en el que nos instalan las tendencias postcomunicativas antes apuntadas, sino, más bien, para dar una respuesta más eficaz a la diversificación de la demanda, atender a las necesidades de diferentes perfiles de estudiantes y para tratar de contribuir, probando diferentes estrategias, a mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza/aprendizaje, a optimizar los esfuerzos de profesores y estudiantes y a tratar de maximizar los resultados de dichos esfuerzos.

Es probable que todo ello desemboque en un nuevo modelo que, despojado de una etiqueta tan ambigua y genérica como la de “enseñanza postcomunicativa”, caracterice de manera más precisa la particular idiosincrasia de esta nueva etapa.

Algunos datos ya recopilados sobre manuales de publicación reciente apuntan ya en esa dirección. Esperamos poder divulgarlos próximamente, para poder someterlos a discusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aden, J., Grimshaw, T. y Penz, H. (dir.) (2010). *Teaching language and culture in an era of complexity: interdisciplinarity approaches for an interrelated world*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, cop.
- Allwright, D. (1991). *The Death of the Method. CRILE, Working Paper 10*. Lancaster: Lancaster University.
- Antón, M. (2008). Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En: Pastor, S. y Roca, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 150-161.
- Antón, M. (2012). Dynamic assessment. En Fulcher, G. y Davidson, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 106-119.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baralo, M. (2008). De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas (conferencia).
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf
- Baralo, M. y Estaire, S. (2012). Variables socioculturales y comunicativas para un diseño curricular de español específico para trabajadores inmigrantes. *Revista Lengua y Migración* Vol. 2.2 101-138.
- Bastardas, A. (2003). Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de la complejidad. *LinRed*, 1.
http://www.linred.com/numero1_articulo_1.htm
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Brumfit, C. (1979). “Communicative? Language Teaching: an Educational Perspective. En: C. J. Brumfit y Johnson, K. (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 183-191.
- Calvi, M. V. (2012). Entrevista con Maria Vittoria Calvi.
<http://marcoele.com/entrevista-con-maria-vittoria-calvi/>
- Carter R A. y McCarthy M J. (1995-a). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics* 16 (2): 141-58.
- Carter R A. y McCarthy M J. (1995-b). What is spoken grammar and how should we teach it?. *ELT Journal* 49/3: 207–17.
- Castañeda, A. y Ortega, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE. En: S. Pastor y V. Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*.

Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante.

- Celce-Murcia, M. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón, E. y Safont M.P. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41–57.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. 1ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2001). Discourse analysis and language teaching. En: D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*. 1ª edición. Oxford: Blackwell.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2005). Discourse-based approaches: a new framework for second language teaching and learning. En: E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. 1ª edición. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 729-741.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics* 6:2, 5-35.
- Chapelle, C., Grabe, W. y Berns, M. (1997). Communicative language proficiency: definitions and implications for TOEFL 2000. *TOEFL Monograph Series Report 10*. Princeton: Educational Testing Service.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. 1ª edición. Madrid: Anaya.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G. y Long, M. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26/1, 27-56.
- Decoo, W. (2011). *Systemization in Foreign Language Teaching: Monitoring Content Progression*. New York: Routledge.
- Doughty, C y Williams, J. (eds.) (1998-a). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En: C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Doughty, C. and Williams, J. (1998-b). Pedagogical choices in focus of form. En: C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-262.
- Eisestein, M. (ed.) (1989). *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation*. New York, NY: Plenum Press.
- Ellis, N. y Larsen-Freeman, D. (eds.) (2009). *Language as a complex adaptive system*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27.
- Ellis, R. (1997-a). A theory of instructed SLA. En: Ellis, R. (ed.), *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 113-115.
- Ellis, R. (1997-b). Options in form-focused instruction. *Folio* 4/1. Traducción al euskera en *Hizpide* 43 (1998), 62-71.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA Perspective, *Tesol Quarterly* 40/1: 83-107.
- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. MarcoEle, 12: 1-27.
[?http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf)
- Ezeiza, J. (2007). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis: aplicación a los manuales para la enseñanza general de E-LE a adultos*. Madrid: Servicio Editorial

de la Universidad Antonio de Nebrija.

- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. 1ª edición en euskera (2003). Donostia-San Sebastián: HABE.
- Hall, G. (2012). *Exploring English Language Teaching. Language in Action*. New York: Routledge.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism : perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*. 28. 27-48
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language. From grammar to grammaring*. Canadá: Newbury house.
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The state of ELT and way forward*. 1ª edición. Londres: Language Teaching Publications.
- Little, D. (1994). Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. En: Odlin, T. (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 99-122.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: and introduction*. 1ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. En: Beebe, L. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition. Multiples Perspectives*. New York: Newbury House.
- López, J. y Luque, G. (2012). The role of the grammar teaching: from communicative approaches to the common european framework of reference for languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7, 179-191.
- Lovelock, C. (1996). The post-PPP debate: an alternative model?. *The Teacher Trainer* 10, 3-6.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and learning second language. A review of recent research*. 1ª edición. New York: Continuum.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Revista RedEle* 0.
- <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>
- Martín Peris, E. (2009). *La situación postmétodo*.
- <http://www.ernestomartin.com/wp-content/uploads/2009/06/la-situacion-post.pdf>
- Marton, W. (1987). *Methods in English language teaching. Frameworks and options*. 1ª edición en euskera (1991). Bilbao: HABE.
- Miestamo, M., Sinnemäki, K. y Karlsson, F. (2008). *Language complexity: typology, contact, change*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Newby, D. (2006). Teaching Grammar and the Question of Knowledge. En: Fennerand A. B. y D. Newby (eds.), *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Press, 1-11.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. 1ª edición española de 1999. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching Methodology. A textbook for teachers*. Reino Unido: Prentice Hall.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching. A comprehensively revised edition of "Designing tasks for the communicative classroom"*. 1ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, J. (2001). Gramática y Atención a la Forma en el aula de E/LE Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 1, 73-87.
- Ortega, J. (2002). La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/LE. En: L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre-5, 159-166.
- Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 34, 44-56.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 108-148.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En: C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. 1ª edición. Barcelona: Ariel, 197-229.
- Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. En: R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*. 1ª edición. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 77-1.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Parodi, G. (2008). ¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, como Miembro Correspondiente por Valparaíso. *Revista Signos* 2008, 41(67) 135-154.
- http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200005&script=sci_arttext
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. New York: Springer.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: a perspective*. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best Method-Why? *TESOL Quaterly* 24/2: 161-76
- Richards, J., (2001). *Curriculum development in language teaching*. 3ª impresión, 2003. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sampson, G., Gil, D. y Trudgill, P. (eds.) (2009). *Language complexity as an evolving variable*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Scrivener, T. (1994). PPP & after. *The Teacher Trainer* 8, 15-16.
- Scrivener, T. (1996). ARC a descriptive model for classroom work on language. En: Willis, D. y Willis, J. (eds.), *Challenge and change in language teaching*. 1ª edición. Oxford: Heinemann, 97-111.
- Simon, H. A. (1996). *Models of Bounded Rationanlity*, Vol. 3. Cambridge: MIT Press [referenciado en González, W. (2007). *Las Ciencias del Diseño. Racionalidad limitada, predicción y prescripción*. Madrid: Netbiblo]
- Skehan, P. (1993). A framework for the implementation of task-based learning. *IATEFL annual conference report*, 17-25. Traducción al euskera, disponible en *Hizpide* 39 (1997), 80-103.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002). Theorising and Updating Aptitude. En: Robinson, P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*

- . John Benjamins, 69-93.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 30, 73-87. Traducción al euskera en *Hizpide* 45 (2000), 99-124.
- Steavick, E. (1982). *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press
- Stevick, E. (1998). *Working with teaching methods*. What's at stake?. 1º edición. Canadá: Heinle.
- Stryker, S y Leaver B. L. (eds.) (1997). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Van Lier, L. (1991). Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, 1ª edición. Londres: Longman.
- Van Patten, B. (2002), Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52: 755–803.
- Van Patten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Verspoor, M. H. et al. (2011). *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub. Company.
- Verspoor, M. H. (2012). Symposium: Dynamic systems/Complexity theory as a new approach to second language development. *Language Teaching* 45, pp 533-534
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus. A new approach to language teaching*. 1ª edición, 3ª reimpresión (1994). Londres: Cobuild.
- Willis, J. (1994). Preaching what we practice-training what we teach: task-based language learning as an alternative to PPP. *The Teacher Trainer* 8, 17-20.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. 1ª edición. Harlow: Longman.
- Yang, X. (2010). Modelling text as process: a dynamic approach to EFL classroom discourse. London: Continuum.