

MANUAL DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ELE

Editores:
Francisco Jiménez Calderón
Anna Rufat Sánchez

© 2019, los autores de sus artículos

© 2019, Sociedad General Española de Librería, S. A.
Avda. Valdelaparra, 29, 28018 Alcobendas (MADRID)

Produce: SGEL, S. A.
Avda. Valdelaparra, 29
28018 Alcobendas (MADRID)

Edición: Francisco Jiménez Calderón y Anna Rufat Sánchez
Diseño de cubierta e interior y maquetación: Violeta Cabal

Imágenes cedidas por los autores, excepto las de la página 156 que pertenecen a SHUTTERSTOCK, de las cuales, solo para uso de contenido editorial, foto autobús (Alexei Zatevakhin / Shutterstock.com).

ISBN: 978-84-16782-04-8
Depósito legal
Printed in Spain – Impreso en España

Impresión:

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

ÍNDICE

Presentación	7
1. Enseñanza comunicativa y aprendizaje del español. Conceptos básicos Manel Lacorte.....	9
2. Descripción de niveles de competencia lingüística: Marco común europeo de referencia, ACTFL Proficiency Guidelines y Plan curricular del Instituto Cervantes Álvaro García Santa-Cecilia	31
3. Currículo, programa y unidad didáctica Javier Domínguez Pelegrín y Clara Eugenia Peragón López	53
4. Selección y elaboración de materiales didácticos significativos Javier Muñoz-Basols y Elisa Gironzetti	79
5. Destrezas I: comprensión y expresión orales Susana Martín Leralta.....	99
6. Destrezas II: expresión y comprensión escritas Kris Buysé	121
7. Enseñanza del vocabulario Anna Rufat Sánchez.....	143
8. Enseñanza de la gramática José Plácido Ruiz Campillo y Juan Manuel Real Espinosa	165
9. El componente pragmático J. César Félix-Brasdefer	189
10. Componente cultural e intercultural Dimitrinka G. Níkleva	211
11. La dimensión digital del aula de español Francisco José Herrera Jiménez.....	233
12. La enseñanza de español a niños Sonia Eusebio Hermira	253
13. El profesor de español como lengua extranjera Jesús Fernández González	281

PRESENTACIÓN

Como ocurre a veces, la idea de este libro surgió de manera casual. Desde hace unos años coordinamos e impartimos un curso de formación básica pensado para proporcionar un primer contacto con las competencias imprescindibles para la enseñanza del español como lengua extranjera. El curso es presencial y exige un porcentaje mínimo de asistencia, y prevé también compensar las ausencias mediante lecturas relacionadas con los módulos a cuya impartición no se haya podido asistir. En la búsqueda de textos que cumplieran esa función nos dimos cuenta de que no siempre era fácil encontrar trabajos que abarcaran y completaran los contenidos de los módulos del curso desde una perspectiva generalizadora y sintética, pero a la vez rigurosa y actualizada; y constatamos, asimismo, la incomodidad de que los textos seleccionados figuraran en diversas localizaciones, algunas difícilmente accesibles. Pensamos, entonces, que sería muy útil contar con un manual cuyos capítulos reflejaran de manera orgánica los objetivos y contenidos de un curso de estas características; es decir, un manual que fuera un compendio de las competencias fundamentales que el profesor de español necesita y, al mismo tiempo, una herramienta de consulta que permitiera la lectura aislada de sus capítulos en la búsqueda de información esencial sobre alguna de esas competencias en concreto.

La respuesta a tales necesidades es este *Manual de formación para profesores de ELE*. Es una obra, por tanto, que no pretende abarcar todos los aspectos relacionados con la enseñanza de ELE, lo cual le otorgaría un carácter enciclopédico y exigiría una extensión mucho mayor. Pretende, por el contrario, ser un instrumento de consulta muy manejable dirigido tanto a profesores que se encuentren en sus primeros estadios de formación como a docentes con experiencia que deseen refrescar y actualizar conocimientos sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el libro podrá funcionar como material de referencia en cursos iniciales y de perfeccionamiento, y como material de apoyo en estudios de posgrado, ya sean másteres o títulos de especialista; pero será también válido para aquellos lectores que quieran acercarse a la enseñanza del español sin contar con formación o experiencia previas, pues encontrarán en él una visión actual y completa en un formato muy accesible.

Para lograr este cometido, el *Manual* cuenta con especialistas consolidados en cada una de las áreas a las que se dedican los respectivos capítulos. Los autores, además, pertenecen a ámbitos geográficos e instituciones diferentes, en consonancia con el alcance que posee actualmente la enseñanza del español. Esta circunstancia otorga una deliberada dimensión internacional al volumen, no siempre presente en publicaciones de este tipo, y la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje desde contextos muy diversos.

Por lo que respecta a los capítulos, están dispuestos en un orden que va desde los asuntos más generales a los más concretos. Así, el volumen se abre con

un tratamiento de los conceptos básicos relativos a la enseñanza del español desde enfoques comunicativos, de acuerdo con el paradigma dominante en la moderna enseñanza de idiomas. Después, se tratan el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y las *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines*, los principales documentos de referencia que existen para la enseñanza del español. La obra prosigue con sendos capítulos dedicados a la programación de cursos y a la selección y elaboración de materiales, para ocuparse luego del tratamiento de las destrezas comunicativas en otros dos capítulos, uno dedicado a las destrezas orales y el otro, a las escritas. A continuación se aborda la enseñanza de cuatro componentes clave en el desarrollo de la competencia comunicativa: léxico, gramática, pragmática y cultura, lo cual da paso a un capítulo sobre la dimensión digital en el aula, aspecto decisivo en la enseñanza actual, y al tratamiento de un contexto docente específico muy en boga: la enseñanza de español a niños. La obra se cierra con un capítulo de carácter conclusivo centrado en el profesor de español.

La estructura que siguen los capítulos, por otro lado, es la misma en casi todos los casos, con la excepción de los capítulos 2 y 13, cuyos contenidos exigen un tratamiento particular. En el resto, se ha dispuesto una organización en siete apartados: «1. Introducción», «2. Fundamentos teóricos», «3. Aspectos metodológicos», «4. Procedimientos y técnicas de enseñanza», «5. Conclusión», «6. Bibliografía básica comentada» y «7. Referencias bibliográficas». En realidad, los apartados 2 y 3 están estrechamente relacionados, puesto que los procedimientos y las técnicas de enseñanza forman parte de la metodología, si bien la división responde a la idea de que en el apartado tercero se recojan fundamentalmente aplicaciones para el aula. Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que los ejemplos y muestras de lengua que aparecen en el *Manual* proceden de distintas variedades del español, en consonancia con la dimensión internacional de la obra a la que aludíamos más arriba.

No queda sino dar las gracias a todos los autores que participan en este *Manual* por su magnífica disposición y su excelente trabajo, y también a la editorial SGEL y a su director editorial, Javier Lahuerta, por habernos permitido desarrollar este proyecto y por el apoyo continuo durante su elaboración. Esperamos, en fin, que el volumen se ajuste a las expectativas del lector, y que se acerque lo máximo posible a los objetivos para los que se ha elaborado.

Los editores

1. ENSEÑANZA COMUNICATIVA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL. CONCEPTOS BÁSICOS

MANEL LACORTE
University of Maryland (Estados Unidos)

1. Introducción

La enseñanza comunicativa de lenguas (*Communicative Approach*, *Communicative Language Teaching* o *CLT*, en inglés) se ha consolidado como una de las perspectivas metodológicas más populares desde que un grupo de expertos británicos y estadounidenses la impulsaran a principios de los años 70. En contraste con la influencia de la psicología conductista y la lingüística estructuralista en el Método Audiolingüe o Audio-oral a mediados del siglo XX, el enfoque comunicativo incorpora elementos de la sociolingüística, la teoría de los actos de habla y la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (L2). En términos pedagógicos, esto representó un desplazamiento desde (a) presentaciones descontextualizadas de conceptos gramaticales, práctica centrada en repetición y precisión, y posición del instructor como única autoridad pedagógica, hacia (b) el trabajo con materiales auténticos, la conexión entre actividades en clase y su aplicación a contextos reales de comunicación, y la atención a las características y experiencias personales de los alumnos.

Cerca de medio siglo después, muchos percibimos la enseñanza comunicativa como un paradigma de uso común en cursos de capacitación profesional, en descripciones de diversos materiales pedagógicos y en los principales marcos curriculares para la enseñanza de L2. En las siguientes secciones, vamos a revisar algunos aspectos teóricos (lingüísticos, psicológicos, culturales, textuales y sociales) y ahondar en varias dimensiones prácticas que, en su conjunto, deberían ayudar al docente a integrar con más precisión y eficacia la enseñanza comunicativa de L2 como parte de sus opciones metodológicas.

2. Fundamentos teóricos

Si nos atenemos a la tradicional distinción propuesta por Anthony (1963) entre las nociones de enfoque (nivel axiomático, o «creencias y teorías acerca de la naturaleza, uso y aprendizaje del lenguaje»), método (nivel procedimental, o «plan con procedimientos concretos para la selección y organización de los

contenidos que se van a enseñar») y técnicas (nivel práctico, o «estrategias docentes en el contexto del aula para enseñar los contenidos»), se suele entender la enseñanza comunicativa más como un enfoque que como un método con pautas específicas.

Tal como señalan Richards y Rodgers (2014: 86), en la enseñanza comunicativa «no single text or authority on it emerged, nor any single model that was universally accepted as authoritative», lo que a menudo ha permitido hablar «de método comunicativo, de enseñanza comunicativa, de clase comunicativa, de materiales comunicativos, de ejercicios comunicativos [...] etiquetas novedosas sin haber adecuado el contenido a la etiqueta» (Sánchez 2005: 334). En general, esto se ha debido a la heterogeneidad de los referentes teóricos lingüísticos de la enseñanza comunicativa, la vaguedad de sus propuestas sobre los mecanismos psicológicos para el aprendizaje de L2 y, desde los años 90, un mayor interés hacia perspectivas posmetodológicas que fomentan un «eclecticismo informado» respecto a actividades, técnicas y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de L2 (véase, por ejemplo, Kumaravadivelu 2006).

Al contrario de la posición esencialmente gramatical y cognitiva de la lingüística chomskyana de los años 60, la enseñanza comunicativa se fundamenta en una teoría funcional de la lengua, que cuenta con varios puntos de referencia. Primero, la sociolingüística estadounidense define la «competencia comunicativa» (Hymes 1995) como lo que un hablante debería saber para comunicarse de manera eficaz y adecuada en una u otra comunidad de habla. Este conocimiento incluye tanto reglas gramaticales y lingüísticas, como reglas de uso de la lengua basadas en el contexto social y cultural de la comunicación. Por su parte, la lingüística funcional británica (Halliday 1975) deja atrás la presentación de léxico o estructuras gramaticales a partir de diversos contextos situacionales y pone énfasis en lo que los hablantes pueden hacer con el lenguaje mediante nociones (componentes semánticos de los enunciados, como tiempo, espacio, cantidad, etc.) y funciones (metas que se pueden alcanzar con el uso social del lenguaje, como pedir disculpas, expresar agradecimiento, formular peticiones, etc.). Una de las primeras aplicaciones prácticas en esos pasos iniciales de la metodología comunicativa fue el programa *Threshold Level* elaborado para el Consejo de Europa (Van Ek 1975), realización en términos curriculares de los principios teóricos recogidos en trabajos como los de Wilkins (1972, 1976), y gran influencia en el diseño de posteriores programas de lengua y libros de texto. Otro punto de referencia teórica importante en esos años fue la disposición de la competencia comunicativa en varias dimensiones, como las propuestas por Canale y Swain (1980) y Canale (1983): (1) competencia lingüística, relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua; (2) competencia sociolingüística, ligada a la situación de comunicación; (3) competencia discursiva, responsable del manejo de las reglas del discurso, y (4) competencia estratégica, o estrategias de comu-

nicación del aprendiente para resolver limitaciones derivadas de las otras tres competencias.

En el plano psicológico, la enseñanza comunicativa se distinguió de enfoques anteriores por su falta de referentes teóricos concretos, debido en gran parte a que el movimiento comunicativo de los años 70 se sustentó inicialmente en avances en el campo de la Lingüística. Aun así, Richards y Rodgers (2014: 90) sugieren tres elementos básicos para la teoría del aprendizaje implícita en el diseño de cursos y materiales comunicativos desde los 80: (1) actividades que entrañan comunicación real (*communication principle*), (2) actividades que implican uso de lenguaje para resolver tareas significativas (*task principle*) y (3) contenidos y lenguaje relevantes para los intereses y las necesidades del aprendiente (*meaningfulness principle*). Como mencionaremos en la sección sobre aspectos metodológicos, la enseñanza comunicativa ha ido identificando procesos psicológicos compatibles con sus pautas pedagógicas por medio de diversas teorías, entre ellas la del desarrollo de destrezas (*skill learning theory*), la constructivista (*constructivist learning theory*) y la sociocultural (*sociocultural theory*).

También a partir de los años 80, la atención a las características y necesidades del aprendiente y a los contextos en que se comunica con otros individuos se convirtió en un área primordial para el estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Como paso previo, la lingüística aplicada británica formuló la definición de *interlengua* como el sistema lingüístico que un individuo desarrolla en cada estadio de su proceso personal de aprendizaje (Selinker 1972). En los años siguientes, el análisis de las diferencias individuales (Skehan 1989; Dörnyei 2005) ofreció a la enseñanza comunicativa una comprensión más precisa de los antecedentes lingüísticos y socioculturales de los aprendientes, así como su motivación y actitudes hacia la L2, sus estilos de aprendizaje y su posible acceso a distintos recursos pedagógicos. Por otro lado, el análisis de los aspectos contextuales y sociales de la ASL permite definir no solo los tipos de interacción lingüística en que puede participar el aprendiente, sino también el desarrollo de su identidad como hablante de una L2 en relación con las prácticas sociales y rutinas discursivo-culturales de la comunidad donde el aprendiente usa la L2. De hecho, la progresiva armonización de posiciones cognitivas y sociales sobre cuestiones distintas pero complementarias en la ASL ha dado pie recientemente a propuestas pedagógicas de carácter sociocognitivo con una visión más integral u holística del aprendizaje y la enseñanza de L2 (véase, por ejemplo, Toth y Davin 2016).

Por último, otra dimensión teórica que ha ido ganando relevancia en la enseñanza comunicativa atañe el término *intercultural* y la noción de *competencia intercultural*, propuestos hacia mediados de los años 80 como evolución de los anteriores modelos de competencia comunicativa (véase, por ejemplo, Canale y Swain 1980; Canale 1983; Van Ek 1986; Bachman y Palmer 1996) y

bajo la influencia de distintas disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Etnografía de la Comunicación y los Estudios Culturales. Byram y Zarate (1997) definen la competencia intercultural como la capacidad del hablante de interactuar con otros, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, y de mediar entre estas perspectivas y ser conscientes de la diferencia. La importancia del conocimiento cultural y la competencia intercultural se aprecia en marcos curriculares tan importantes como los estadounidenses National Standards (1996/2006) –o, en su versión más reciente, World-Readiness Standards (2016)– y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001, 2002 en su versión en español y 2018 en su versión más reciente), del que deriva el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

3. Aspectos metodológicos

La tabla siguiente muestra algunos puntos clave sobre la naturaleza del lenguaje y sus procesos de aprendizaje que se han mantenido desde los primeros pasos de la enseñanza comunicativa¹, y que deberían ayudarnos a entender sus aspectos metodológicos en relación con cursos y materiales pedagógicos, tipos de actividades y dinámicas de grupo, y los roles de instructores y aprendientes. La sección planteará después otras propuestas de interés para la enseñanza comunicativa realizadas en los últimos años por expertos en distintas áreas de investigación.

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE	PROCESOS DE APRENDIZAJE
El lenguaje es un sistema para la expresión de significados e intenciones.	Interacción significativa y relevante entre el aprendiente y otros aprendientes o usuarios de L2.
La función principal del lenguaje es facilitar la comunicación y la interacción.	Creación colaborativa de enunciados y significados en la L2.
La estructura del sistema lingüístico refleja sus usos comunicativos y funcionales.	Negociación de significados para alcanzar comprensión mutua.
Las unidades del sistema lingüístico abarcan tanto elementos estructurales y gramaticales, como categorías comunicativas y funcionales.	Atención al error y a la conducta lingüística que el error puede provocar en el interlocutor.

¹ La información incluida en la primera parte de la sección ha sido adaptada de Sánchez 1997, 2008; Larsen-Freeman y Anderson 2011; Richards y Rodgers 2014; Shrum y Glisan 2016.

La competencia comunicativa implica saber cómo usar la lengua para diversos fines, en distintos espacios sociales, mediante varias clases de textos y con diferentes tipos de hablantes.	Experimentación con diferentes maneras de expresar significados nuevos o ya conocidos.
La información lingüística se procesa de distintos modos a partir de conocimientos previos o esquemas de conocimiento.	Actividades que alternan procesamiento desde arriba (de lo general a lo concreto) y desde abajo (de lo concreto a lo general).
El lenguaje es un sistema dinámico definido tanto por los rasgos de los contenidos y textos, como por las necesidades y capacidades de sus usuarios.	Combinación de acciones didácticas centradas en los productos (tipos de contenidos o textos) y en los procesos (dinámica de grupo, tareas de reflexión individual o colectiva, etc.).

Tabla 1. Relación entre características del lenguaje y procesos de aprendizaje en la enseñanza comunicativa

Con estas bases, los cursos y materiales pedagógicos para la enseñanza comunicativa tendrían que incorporar contenidos, estructuras, léxico y funciones no solo según los objetivos curriculares generales, su mayor o menor complejidad o el nivel de relevancia comunicativa, sino también las necesidades e intereses de los aprendientes. Los siguientes factores son algunos de los más relevantes para una enseñanza comunicativa de L2 (adaptados de Sánchez 1997: 199-200):

- Definición y selección de los contextos o situaciones dentro de los cuales se llevan a cabo determinadas funciones lingüísticas.
- Selección de esas funciones lingüísticas.
- Selección de las estructuras o exponentes lingüísticos que posibilitan la actualización de esas mismas funciones lingüísticas.
- Selección del vocabulario necesario para desarrollar tales funciones lingüísticas en las situaciones o contextos descritos.
- Identificación de los elementos fonéticos que exige el uso oral de la lengua en un contexto comunicativo.
- Identificación de los elementos ortográficos necesarios para comunicarnos por escrito.
- Identificación y descripción de posibles dificultades que puedan presentarse en el plano morfológico, sintáctico, semántico, fonético, ortográfico, funcional, pragmático, sociolingüístico, cultural, textual, etc., comparando la L2 con la lengua propia de los aprendientes.

En el espacio físico del aula de L2, la dinámica de grupo y las actividades más comunes para la enseñanza comunicativa enfatizan estas opciones (adaptadas de Richards y Rodgers 2014: 97):

- Actividades *jigsaw* («rompecabezas») con vacíos de información: la clase se divide en grupos y cada uno posee parte de la información necesaria para completar una actividad.
- Actividades de recogida de información: encuestas, entrevistas, búsquedas, etc., que implican el uso de recursos lingüísticos para reunir datos.
- Actividades para compartir opiniones: listas, clasificaciones, sondeos, etc., para que los aprendientes comparen sus opiniones, actitudes, valores sobre un tema determinado.
- Actividades de transferencia de información: el objetivo aquí es convertir información de uno a otro formato. Por ejemplo, los aprendientes pueden leer instrucciones para realizar algo, leer un mapa y preparar unas direcciones, escuchar una entrevista y preparar un resumen, etc.
- Actividades de lógica o razonamiento: derivar nueva información de otra información por medio de inferencias, razonamiento práctico, organización, estructuración, etc. Por ejemplo, los aprendientes pueden preparar un calendario de actividades para toda la clase a partir de las preferencias individuales expresadas en un sondeo previo.
- *Role plays*: los aprendientes actúan de modo espontáneo o ensayado para representar situaciones comunicativas reales en un ambiente pedagógico.

Todo lo descrito hasta aquí sobre fundamentos teóricos, desarrollo curricular, tipos de actividades y técnicas de dinámica de grupo en la enseñanza comunicativa influye en los roles que tanto profesores como aprendientes pueden asumir durante la instrucción. Por una parte, el profesor deja de ejercer el papel exclusivo de experto y transmisor de conocimiento, y adopta otras opciones como (a) analista de necesidades lingüísticas y comunicativas, (b) facilitador y mentor de procesos de comunicación o (c) administrador de procesos de interacción social en la clase. Por su parte, se espera que el aprendiente pueda manejarse cómodamente como negociador con respecto a su propio proceso de aprendizaje, los materiales pedagógicos y otros aprendientes o usuarios de la L2. Asimismo, la dinámica general de la instrucción bajo el Enfoque Comunicativo suele implicar un mayor grado de responsabilidad y autonomía para los aprendientes, que deben alternar las explicaciones del profesor con reflexiones individuales o grupales, desarrollar diferentes maneras de resolver errores o malentendidos en la comunicación, o usar materiales pedagógicos auténticos y con registros distintos a los de la variedad estándar de la L2.

En los últimos 20 o 25 años, la enseñanza comunicativa ha seguido incorporando nuevos elementos procedentes de los estudios sobre Adquisición de Segundas Lenguas, Psicología, Lingüística General y Aplicada, etc. Los siguientes subapartados presentan una selección de algunas propuestas que comparten algunos de los elementos más relevantes para la metodología de enseñanza de

L2. La sección siguiente los ilustrará mediante pautas y herramientas que permitan ajustar la enseñanza comunicativa tanto a las condiciones de diversos contextos académicos e institucionales como al perfil, necesidades e intereses de profesores y aprendientes que participan en la instrucción de una L2.

3.1. Enseñanza comunicativa «con principios»

Como indica la sección anterior, las bases teóricas de la enseñanza comunicativa fueron al principio más sólidas en el plano lingüístico que en el psicológico. A medida que la investigación sobre el aprendizaje de una primera lengua u otras adicionales ha ido dando resultados más precisos en las últimas décadas, algunos expertos han formulado varias interpretaciones prácticas de esos avances, es decir, argumentos pedagógicos basados en datos verificables, y más definidos que el de «aprender a través del hacer» (*learning through doing*) en los primeros tiempos del Enfoque Comunicativo. De entre las recientes propuestas con principios generales para la enseñanza de L2 derivados de investigación en ASL (Long 2009, Ellis 2013, Dörnyei 2013, Arnold *et al.* 2015), reseñamos aquí la de Dörnyei y sus colegas (*Principled Communicative Approach, PCA*) por ser la más vinculada al conocimiento sobre procesos psicolingüísticos. Concretamente, Dörnyei (2013) propone unos principios para la enseñanza de L2 en base a la necesaria interacción entre aprendizaje implícito (incorporar destrezas y conocimiento de manera inconsciente y automática) y explícito (aprendizaje consciente y deliberado): (1) relevancia personal (contenidos de interés para el aprendiente); (2) *input* declarativo (información y apoyo explícito sobre los contenidos); (3) práctica controlada (actividades que permitan la automatización de destrezas en la L2); (4) atención a la forma (aspectos estructurales relacionados con los contenidos); (5) lenguaje formulaico (expresiones fijas, modismos, colocaciones, etc.); (6) exposición lingüística (*input* no artificial para nutrir de mecanismos implícitos de aprendizaje), y (7) interacción enfocada (atención a ciertos aspectos del significado y la forma de los contenidos de la instrucción).

3.2. Enseñanza comunicativa por tareas

Se suele considerar el Enfoque por Tareas como una evolución de la enseñanza comunicativa que, desde mediados de los 80, ha puesto más énfasis en la consecución de objetivos específicos y reales mediante el uso significativo de la L2 (por ejemplo, organizar un *tour* turístico, preparar una fiesta, solicitar una beca de estudios, etc.). El Enfoque por Tareas implica más atención al significado –sin por ello marginar completamente el análisis de las estructuras gramaticales–, más integración de las destrezas lingüísticas –auditiva, oral, lectora, escrita– en la instrucción y más involucramiento de los aprendientes en la selección y desarrollo de las tareas a partir de sus propios intereses y necesidades con respecto a la L2. Las tareas se convierten, por lo tanto, en el soporte principal

del programa o sílabo pedagógico, en lugar de otros basados en estructuras, funciones, temas, destrezas o situaciones. El diseño de un programa por tareas consiste generalmente de las siguientes etapas: (1) elección de tema(s) o área(s) de interés (*target tasks*) a través de un análisis de necesidades previo; (2) especificación de los objetivos comunicativos en relación con distintos tipos de tarea (*task types*) más generales (por ejemplo, dar instrucciones, tomar decisiones, recoger información, etc.) y destrezas lingüísticas; (3) planificación y desarrollo de tareas posibilitadoras o actividades de aprendizaje (*pedagogical tasks*) como fases preparatorias con varios niveles de dificultad hacia la consecución de la tarea final, y (4) evaluación continua a nivel individual y colectivo en función de los resultados obtenidos con cada tarea posibilitadora y con la tarea final (Long 2016; Van den Branden 2016; pueden encontrarse precisiones terminológicas al respecto en el capítulo 9 de este volumen).

3.3. Enseñanza comunicativa intercultural

Del mismo modo que podemos encontrar múltiples definiciones del concepto de *cultura* (véase, por ejemplo, Merino y Cassany 2013), la enseñanza de L2 ofrece distintas opciones sobre, por un lado, el tipo de cultura que debería incorporarse a la instrucción; por ejemplo, Miquel y Sans (2004) plantean una distinción bastante citada entre «Cultura con mayúscula» (conocimiento de productos culturales, como los nombres de artistas o de sus obras), «cultura a secas» (prácticas y rutinas culturales cotidianas, como el modo de saludar o despedirse) y «kultura con k» (prácticas características de ciertos contextos socioculturales, como el uso de ciertas expresiones idiomáticas entre hablantes jóvenes para expresar admiración o respeto hacia algo o alguien). Por otro lado, ya indicamos antes que desde mediados de los 80 el conocimiento cultural pasa de ocupar un espacio secundario en los modelos de competencia comunicativa a convertirse en el fin y en el medio de la enseñanza de L2, porque el lenguaje se entiende por su uso real en determinados contextos donde se transmiten intenciones y comportamientos comunicativos (Alonso Belmonte y Fernández Agüero 2013). Entre otros, el conocido modelo de Byram (1997) se articula en torno a las siguientes dimensiones, relacionadas entre sí: (1) conocimiento de cómo funcionan los grupos y las identidades sociales propias o ajenas; (2) habilidades para interpretar, comparar y relacionar; (3) habilidades para descubrir e interactuar con otros, y (4) actitudes de curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas. En el aula de L2, estos puntos se deberían reflejar en diversas estrategias de integración, como el uso de contextos culturales para actividades de análisis y práctica lingüística, la reflexión sobre intenciones comunicativas en situaciones interculturales (reales o simuladas), el análisis de significados contextuales (dimensiones semánticas y pragmáticas), la resolución de problemas o conflictos producidos durante diversas actividades comunicativas, etc.

3.4. Enseñanza comunicativa sociocultural

Desde una perspectiva teórica sociocultural, Negueruela-Azarola y García (2016) plantean tres posiciones básicas sobre la enseñanza de L2: objetivista, interaccionista y transformativa. La primera corresponde a aquellos enfoques que conciben el lenguaje como un sistema estático formado por estructuras formales, y su enseñanza como un proceso de descripción, comprensión y dominio de ese sistema. La posición interaccionista incide en la participación en eventos comunicativos, elemento central de su visión sobre el lenguaje y punto en común entre el enfoque comunicativo y la aplicación de la teoría sociocultural a la enseñanza de L2. Inspirada particularmente por la perspectiva sociocultural, la posición transformativa percibe la enseñanza de L2 como «la actividad de promover reflexión conceptual (internalización y subsiguiente transformación de nuevas ideas al considerar y reflexionar sobre ellas) con actividades comunicativas» (Negueruela-Azarola y García 2016: 298, mi traducción). Este enfoque conceptual genera una reflexión consciente sobre conceptos gramaticales, textuales y pragmáticos como herramienta para la instrucción de L2². Específicamente, se sugieren tres principios básicos: (1) desarrollar explicaciones pedagógicamente adecuadas de esos conceptos, (2) incluir concisas presentaciones visuales para facilitar la comprensión de los conceptos y (3) entablar distintos niveles de interacción –con uno mismo y con otros aprendientes– a fin de fomentar la internalización de los conceptos. Finalmente, la perspectiva sociocultural propone un modelo de evaluación dinámica basado en una continua interacción entre el examinador/evaluador y el examinado/evaluado con el propósito de guiar a este último si fuese necesario, por ejemplo, resaltar aspectos importantes para el desarrollo de un ensayo u otro proyecto de curso, incorporar ciertas pautas o pistas como parte de pruebas escritas u orales, etc. (Antón 2013).

3.5. Enseñanza comunicativa y multiliteracidad

Otra línea reciente de investigación pedagógica próxima a la noción sociocultural del lenguaje como algo socialmente construido es la multiliteracidad, establecida primero en la educación en primeras lenguas y desde finales de los 90 en la enseñanza de L2 (New London Group 1996). En contraste con la visión tradicional de *literacidad* como la capacidad de leer y escribir, y con anteriores modelos de competencia comunicativa centrados en la expresión oral y los aspectos transaccionales de la comunicación, la multiliteracidad promueve la interpretación y análisis de textos «situados», es decir, en relación con sus diversos significados, valores y actitudes en un determinado contexto sociocultural (Paesani *et al.* 2015). Los rasgos más destacados de la multiliteracidad aplicada a la enseñanza de L2 son: (1) aprendizaje y enseñanza de las estructuras lingüís-

2 Véase Hijazo Gascón (2011), Ruiz Campillo (2014), Llopis-García (2015) para revisar algunas propuestas pedagógicas para el español como L2 desde una perspectiva más estrictamente cognitiva.

ticas (y semióticas) más comunes a partir de distintos tipos de textos (o *continuo de géneros*); (2) análisis de recursos multimodales, es decir, los diversos niveles semióticos (lingüístico, visual, auditivo, espacial, gestual, táctil) de cualquier tipo de texto, con especial atención a los recursos visuales y digitales; (3) atención a la diversidad tanto dentro de una lengua como entre distintas lenguas; (4) énfasis en creatividad y procesos transformativos con las nociones de *diseño* (o estructura interna de un texto y proceso de construir o crear un texto), *acto de diseño* (revisión, adaptación o transformación de los textos originales en otros textos relevantes para el aprendiente) y *lo rediseñado* (o producto del proceso creativo anterior, que da pie a diseños de posible utilidad en el futuro). El último rasgo afecta a todos los anteriores, ya que el (5) análisis e interpretación crítica forma parte esencial y continua del modelo pedagógico, si creemos que usar la lengua no solo supone comunicarse con éxito, sino también evaluar críticamente la relación entre el texto y sus aspectos lingüísticos, culturales e individuales.

4. Procedimientos y técnicas de enseñanza

Esta sección incorpora aplicaciones pedagógicas derivadas de los apartados anteriores. En lugar de una propuesta didáctica quizá con limitada utilidad, ilustraremos la secuencia de actividades o procedimientos pedagógicos más comunes en la enseñanza comunicativa y cada una de sus variaciones reseñadas en la sección previa. Con ello, nuestro objetivo principal será proporcionar al lector pautas y herramientas lo suficientemente efectivas y ajustables para diversos contextos de enseñanza de L2.

4.1. Enseñanza comunicativa

Richards y Rodgers (2014) subrayan que resulta difícil trazar una secuencia pedagógica precisa en la enseñanza comunicativa, debido a su ya mencionada heterogeneidad. Por otro lado, en términos generales y sobre todo en sus inicios, el formato de la secuencia no era muy diferente al habitualmente usado en el Enfoque Situacional o el Audiolingual, y conocido por sus siglas PPP: Presentación (introducción de un nuevo contenido), Práctica (actividades enfocadas directamente en el nuevo contenido y ligadas a respuestas controladas), Producción (actividades con mayor margen de creatividad también relacionadas con el contenido). No obstante, se asume que la secuencia comunicativa brindará mayor atención al contexto y a las necesidades de los aprendientes, como se puede apreciar en las siguientes fases adaptadas de Sánchez (1997: 210-212) y Richards y Rodgers (2014: 102-103):

- Introducción y «puesta a punto»: con un objetivo motivador y contextualizador, estas actividades iniciales suelen ser breves y se orientan más hacia

- el tema de la lección o la unidad didáctica en vez de un determinado punto lingüístico; por ejemplo, el instructor (o los aprendientes) puede mostrar fotos u otras imágenes, explicar alguna anécdota, describir lugares o eventos, preguntar sobre experiencias pasadas o planes para el futuro, etc.
- Presentación y comprensión de textos orales o escritos: también en relación con el tema principal, los aprendientes realizan actividades que les permitan entender el mensaje contenido en el texto (por ejemplo, seleccionar opciones, resumir, reformular, etc.).
 - Consolidación de la comprensión: mediante actividades en parejas o grupos, los aprendientes deben identificar o descubrir elementos concretos en el texto de carácter funcional, léxico, gramatical, etc. El instructor puede incorporar nuevos ejemplos relacionados con el tema de la lección o unidad. La medida en que el instructor se concentre en la descripción y práctica de cuestiones gramaticales en esta etapa dependerá de la versión más o menos estricta que se siga del Enfoque Comunicativo.
 - Prácticas orales o escritas: las actividades en esta fase deben derivar del contexto y de la situación que se está trabajando e incorporar de modo coherente y relevante los elementos funcionales, léxicos o gramaticales; por ejemplo, cuestionarios, diálogos en parejas o grupos, redacción de narraciones u otros textos, etc.
 - Expresión, interacción y transferencia a situaciones/contextos similares: asumiendo que se ha alcanzado cierto dominio de los contenidos anteriores, estas actividades ofrecen oportunidades a los aprendientes para la producción más libre y creativa de lenguaje comunicativo.

Por su parte, los promotores del Enfoque Comunicativo «con principios» adaptan su modelo de secuencia pedagógica de los postulados teóricos sobre el desarrollo de destrezas (véase, por ejemplo, DeKeyser y Criado 2013). En general, se sugiere que la secuencia avance desde la información explícita (*declarative input*) hacia el conocimiento implícito (*procedural knowledge*) a través de actividades pedagógicas de repetición o «automatización». La secuencia que se muestra a continuación (Arnold *et al.* 2015) presenta también bastante parecido con el formato PPP, aunque con una base teórica psicolingüística más sólida (véanse los principios descritos en la sección 3.1.), y con el mismo énfasis que la enseñanza comunicativa deposita en la contextualización, motivación y atención a los intereses y necesidades de los aprendientes:

- La fase de *input* declarativo aporta pautas claras y concisas para desarrollar una conciencia explícita sobre la destreza o contenido que se presenta en la lección o unidad.
- La fase de práctica controlada ofrece oportunidades para que los aprendientes usen varias veces los elementos que se quieren trabajar en la lec-

ción, siempre en contextos que resulten al mismo tiempo motivadores y relevantes para los aprendientes.

- La fase de práctica abierta aporta nuevas oportunidades de reforzar el conocimiento de la destreza o contenido por medio de actividades comunicativas menos estructuradas que en la fase previa.

4.2. Enseñanza comunicativa por tareas

En contraste con el formato PPP y sus posibles variaciones, la secuencia pedagógica típica en el Enfoque por Tareas implica un mayor control por parte de los estudiantes, mayor exposición a diversas estructuras y funciones desde el principio, y más espacio para la comunicación frente a la presentación de contenidos (Long 2016). A partir de la definición anterior del concepto de tarea y las distintas opciones para la secuencia de una lección o unidad por tareas (véase, por ejemplo, Ellis 2003, Willis y Willis 2007), podemos distinguir las siguientes etapas (en el capítulo 9 de este volumen se describen los pasos para la elaboración de una unidad didáctica según este enfoque):

- Pretarea (*pre-task phase*): el objetivo es motivar, activar el conocimiento y/o familiarizar a los aprendientes con el tema de la lección o unidad y su(s) contexto(s), y facilitar recursos y pautas iniciales para comenzar con el desarrollo de la tarea. Entre las distintas posibilidades para esta fase, cabe mencionar:
 - Introducción al tema con actividades como, por ejemplo, lluvia de ideas, imágenes, esquemas u otros apoyos visuales, experiencias personales, etc.
 - Exposición a una tarea similar que pueda servir como modelo (realizada por otros hablantes o aprendientes de la L2, por una clase de un nivel similar, etc.).
 - El instructor puede resaltar determinadas expresiones o estructuras, pero sin dar explicaciones formales sobre ellas.
 - Esta fase puede incluir una redefinición de los objetivos y materiales para la tarea en función de los intereses y necesidades de los participantes.
- Tarea (*during-task phase* o *the task cycle*): el objetivo es desarrollar la tarea combinando la atención al significado (tema y contextos) y a la forma (unidades léxicas, estructuras gramaticales, opciones funcionales o textuales).
Posibilidades:
 - Elaboración de la tarea (en parejas o en grupos) usando los recursos apropiados; el instructor monitorea o apoya el trabajo de los aprendientes, pero no interviene para realizar correcciones gramaticales durante el transcurso de la tarea.

- Énfasis en la capacidad y motivación de los aprendientes para poder comunicarse con seguridad y en completar la tarea con éxito.
- Planificación para reportar sobre los resultados de la tarea al resto de la clase; esto puede incluir práctica previa de informes orales o escritos, así como atención y apoyo formal a ciertos elementos lingüísticos, discursivos, nociofuncionales, pragmáticos o culturales que contribuyan a una mayor claridad y calidad de la información.
- Reporte de los resultados ante el resto de la clase (tiene que haber algún tipo de propósito para compartir la información, como comparar resultados, realizar un sondeo, etc.); el instructor puede hacer comentarios sobre el contenido de los informes, pero no sobre la forma.
- Postarea (*post-task phase*): el objetivo es reflexionar sobre la consecución de la tarea, ofrecer nuevas oportunidades para comunicarse sobre los contenidos y reforzar la(s) conexión(es) entre significado(s) y forma(s). Posibilidades:
 - Reflexión individual o colectiva sobre el proceso de preparación y desarrollo de la tarea; por ejemplo, ¿qué tipos de problemas de comunicación se presentaron?; ¿hubo dificultades específicas en la fluidez o en la precisión de los textos orales o escritos?; ¿qué aspectos podrían trabajarse de otra manera en otra ocasión u otro contexto?; etc.
 - Atención y análisis de determinadas estructuras gramaticales o lingüísticas con actividades de sensibilización (por ejemplo, lecturas o audiciones de textos sobre el tema de la unidad que contienen la estructura en cuestión).
 - Actividades de práctica contextualizada sobre las formas gramaticales.
 - Reevaluación de los objetivos comunicativos y gramaticales de la tarea; este paso puede incluir la elaboración de cuestionarios o autoevaluaciones por parte de los aprendientes (es posible también realizar autoevaluaciones a lo largo de la tarea, no solamente al final).

4.3. Enseñanza comunicativa intercultural

Por lo general, se ha concebido la enseñanza de L2 cultural o intercultural como una perspectiva o actitud por parte del instructor o la institución educativa, que debería reflejarse de una manera u otra en los programas de enseñanza y en el aula. No hay por lo tanto un enfoque o método propiamente intercultural, sino una perspectiva más global basada en la creencia de que lenguaje y cultura son aspectos indivisibles en el aprendizaje y enseñanza de L2 (véase, al respecto, el capítulo 8 de este volumen). Por otra parte, resulta lógico pensar que, entre las distintas opciones metodológicas disponibles, la enseñanza comunicativa presenta muchas más facilidades para incorporar las estrategias de integración comunicativa e intercultural que mencionamos en la sección 3.3. Liddicoat y

Scarino (2013) proponen extender la noción de *tarea* para abarcar no solo los aspectos lingüísticos (transaccionales, nociofuncionales, estructurales) de la interacción comunicativa, sino también los aspectos individuales e interculturales. Por esta razón, los autores sugieren que la secuencia pedagógica de la enseñanza por tareas incluya los siguientes principios: (1) construcción activa (crear oportunidades para que los aprendientes relacionen conocimiento lingüístico y cultural en diversos contextos), (2) conexiones (identificar similitudes y diferencias entre culturas diferentes, lo conocido y lo desconocido), (3) interacción social (comprender la posición de los participantes en marcos culturales distintos), (4) reflexión (ser consciente de lo que sabemos, pensamos, sentimos y aprendemos sobre la L2) y (5) responsabilidad (esforzarse por comprender a los hablantes de la L2 como personas y miembros de otra cultura). Las preguntas siguientes sirven para ilustrar estos principios como parte de la planificación de una secuencia pedagógica por tareas (Liddicoat y Scarino 2013: 68):

- Objetivos generales: ¿de qué manera diversos participantes podrían entender el propósito de la tarea?; ¿por qué se les pide que lleven a cabo esa tarea?; ¿qué ideas y conceptos están relacionados con la tarea?; etc.
- Contexto: ¿quiénes son los participantes?; ¿cuál será su función durante el desarrollo de la tarea y la relación entre ellos?; ¿cuáles son las circunstancias sociales, psicológicas y afectivas en torno al espacio en que se desarrolla la tarea?; etc.
- Interacción e interpretación: ¿qué tipo de interacción se establece entre los participantes, y entre ellos y los textos y otros materiales empleados en la lección o unidad por tareas?; ¿qué se les pide que hagan con respecto a sus propias ideas, experiencias y prácticas?; ¿qué tipo de información cultural se va a plantear como parte de la tarea?; etc.
- Reflexión: ¿de qué modo van a reflexionar los participantes?; ¿cómo se les anima a pensar sobre su posición o posicionamiento con respecto al de otros participantes en relación con ideas, valores o perspectivas culturales?; etc.

Por último, Jiménez-Ramírez (2017) plantea una opción de secuencia pedagógica intercultural con cuatro pasos que podría resultar de especial utilidad para lecciones, unidades o cursos centrados en aspectos culturales de la L2:

- Presentación: el aprendiente activa su conocimiento del mundo para delimitar el problema o cuestión que quiere resolver.
- Desplazamiento: se quiere crear no un espacio físico, sino una distancia psicológica que permita al aprendiente separarse críticamente de su identidad cultural y desarrollar una perspectiva más informada sobre otras culturas.

- **Extrañamiento:** se desea promover la percepción de nuevas perspectivas sobre múltiples aspectos, materiales e inmateriales, mediante una «enajenación» en el sentido etimológico, de «ser otro» o estar «fuera de sí mismo».
- **Evaluación:** trabajo posterior de análisis y evaluación que permita al aprendiente validar sus conclusiones, relacionarlas con otras anteriores y delimitar nuevos problemas o cuestiones para resolver en el futuro.

4.4. Enseñanza comunicativa sociocultural

Desde una perspectiva sociocultural, se ha propuesto el formato PACE (siglas en inglés que corresponden a Presentación, Atención, Co-construcción y Extensión) para la enseñanza de contenidos diversos mediante una variedad de textos y en un entorno comunicativo. Adair-Hauck y Donato (2016) indican tres aspectos que distinguen a esta secuencia de otras aparentemente equivalentes: (a) los aprendientes no son considerados simples recipientes de reglas gramaticales ya confeccionadas; (b) se incluyen reflexiones metalingüísticas como tema de conversación en sí mismo y (c) los aprendientes establecen conexiones personales entre estructuras y significados a través de la interacción con el instructor y otros aprendientes. Específicamente, la secuencia PACE se desarrolla así:

- **Presentación:** aquí el instructor presenta el texto y guía a los aprendientes en la comprensión del contenido y en la identificación de elementos léxicos, gramaticales o textuales de especial interés. Los aprendientes deberían participar en esta fase con distintos tipos de ejercicios de comprensión, conexión o anticipación de contenidos. Además, la presentación debería permitir la conexión con conocimientos previos (*schemata*), así como descubrir y comentar referencias culturales presentes (explícita o implícitamente) en los textos.
- **Atención:** instructor y aprendientes se concentran en determinados aspectos formales del texto y procuran encontrar explicaciones para su significado o función por medio de un proceso de andamiaje (*scaffolding*). Esta fase suele ser breve, y se lleva a cabo con comentarios o preguntas del instructor, referencias visuales o iniciativas directas por parte de los aprendientes –sobre todo, a medida que se familiarizan con la rutina de trabajo de esta secuencia pedagógica–.
- **Co-construcción:** esta fase implica la creación colaborativa de explicaciones gramaticales en relación no solo con el texto de la lección o unidad, sino también en un plano más general según el nivel de conocimiento lingüístico del grupo. Durante este diálogo metalingüístico, se pueden proponer hipótesis, inferencias, predicciones, observaciones, generalizaciones, etc., todo ello con flexibilidad, confianza y apoyo por parte del instructor.

- **Extensión:** esta fase brinda más oportunidades para usar los nuevos contenidos en maneras creativas y relevantes para los aprendientes, y en contextos vinculados al tema o temas de la lección o unidad. Entre otras muchas opciones, las actividades para esta etapa final pueden incluir variaciones de información, simulaciones o *role-plays*, dramatizaciones, juegos, proyectos dentro o fuera de la clase, sondeos o entrevistas (véase la lista al principio de la sección 3).

Los promotores de esta secuencia sugieren incluir desde los primeros pasos de la instrucción la enseñanza de lenguaje que permita a los aprendientes comunicar o contrastar sus experiencias, opiniones e ideas en la L2. De hecho, este tipo de expresiones fijas (por ejemplo, las que se emplean para los saludos, los cumplidos o los pésames) tiene mucho que ver con la importancia que autores como Dörnyei (2013) o Ellis (2013) dan a la enseñanza de lenguaje formulaico que, como indicamos más arriba, los aprendientes pueden reciclar con frecuencia en diversos contextos de comunicación. En definitiva, la secuencia PACE procura que los aprendientes experimenten con diversos modelos textuales para, primero, reflexionar sobre su impacto comunicativo y estructuras formales específicas en los textos, y entonces utilizar esos modelos y estructuras en actividades siempre relevantes, pero cada vez más independientes según los intereses personales de los aprendientes (Toth y Davin 2016).

4.5. Enseñanza comunicativa y multiliteracidad

En una línea similar a la perspectiva sociocultural por entender el aprendizaje y enseñanza de L2 como procesos de comunicación y transformación, el marco de la multiliteracidad concede especial importancia al trabajo con distintas alternativas textuales y formatos multimodales, el análisis crítico de los textos en relación con su espacio social, y el interés por *situar* los materiales pedagógicos en diversos contextos funcionales, sociales, culturales e ideológicos (a diferencia de *contextualizar* esos materiales solo en función de su valor transaccional en la comunicación). En un proceso parecido al propuesto por la instrucción de L2 basada en géneros textuales (véase, por ejemplo, Martin 2009, Tardy 2013), los expertos vinculados al New London Group proponen un currículo y una secuencia pedagógica en torno a cuatro componentes o *actos* pedagógicos no jerárquicos ni lineales, que desde 2008 se denominan *procesos de conocimiento* (Cope y Kalantzis 2009):

- **Experimentar:** esta fase propone entrar en contacto y experimentar con diversos tipos de textos –«diseños disponibles»– que pueden proceder de vivencias directas de los aprendientes (*Experiencing the Known*) o de otros contextos relacionados con el contenido del texto, pero no directamente ligados a la experiencia del aprendiente (*Experiencing the New*).

De modo parecido al formato PACE, los participantes deberían formular hipótesis, inferencias o predicciones sobre los textos.

- **Conceptualizar:** aquí se lleva a cabo una instrucción o comprensión consciente y sistemática de los contenidos con distintas técnicas de andamiaje que involucren a todos los participantes, por ejemplo, establecer distinciones, categorizar, denominar, crear marcos interpretativos, etc.
- **Analizar:** en esta fase se busca consolidar la relación entre los contenidos de los textos que se trabajan en la lección o unidad, y los contextos culturales y sociales más relevantes para el alumno. En otras palabras, los participantes reflexionan sobre sus perspectivas personales hacia el texto y las contrastan con los resultados de la conceptualización anterior.
- **Aplicación:** esta etapa sirve para que los participantes adapten o creen nuevos textos con base en lo aprendido en las fases anteriores de acuerdo con (a) sus intereses, experiencias y objetivos, y (b) las circunstancias particulares del contexto real donde el texto nuevo o adaptado sea situado.

A diferencia de los modelos educativos tradicionales, la pedagogía para la multiliteracidad busca potenciar la capacidad crítica y transformadora de los aprendientes de una L2 entrelazando (*weaving*) estos cuatro procesos de conocimiento a lo largo de la secuencia pedagógica y la instrucción en general (New London Group 2000, Cope y Kalantzis 2009). Por último, tanto para este tipo de pedagogía como para la derivada de la teoría sociocultural, el objetivo final de la enseñanza de L2 no consiste realmente en replicar hablantes «nativos» de esa lengua, sino en desarrollar (a) la conciencia de los aprendientes con respecto a su agencia (capacidad o potestad de acción, voluntad propia, empoderamiento) personal y social como usuarios de la L2 y (b) la mayor cantidad posible de recursos para interpretar y producir una amplia variedad de textos en diferentes contextos sociales.

5. Conclusión

En un momento en que la Lingüística Aplicada a la enseñanza de L2 ha alcanzado plena madurez teórica e investigadora, todas estas variaciones actuales del Enfoque Comunicativo coinciden en algunos aspectos esenciales, como (a) ubicar las necesidades e intereses de los aprendientes en un lugar primordial de la instrucción, (b) crear un productivo equilibrio entre procesos implícitos y explícitos de aprendizaje y enseñanza, (c) promover una participación activa entre aprendientes e instructores manejando diferentes roles y dinámicas de grupo, y (d) desarrollar vínculos relevantes y coherentes entre todas las fases de la secuencia pedagógica y contextos comunicativos auténticos. En gran medida, las diferencias entre una y otra versión tienen más que ver con el énfasis depo-

sitado en uno de esos aspectos en concreto, con el tratamiento que se les puede aplicar desde tradiciones de investigación tan diferentes como la Lingüística Teórica, la Psicolingüística, la Antropología o los Estudios Culturales, por citar solo algunas, y sobre todo con la sensibilidad del instructor con respecto a los intereses, necesidades y características de los alumnos, la idiosincrasia de su lugar de trabajo y de su propia personalidad como profesional.

6. Bibliografía básica comentada

- ARNOLD, J. *et al.* (2015): *The Principled Communicative Approach. Seven Criteria for Success*. Londres, Helbling Languages. Libro de recursos y actividades para el profesor de L2 con explicaciones sencillas sobre avances recientes del enfoque comunicativo.
- MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E. y LACORTE, M. [eds.] (2018): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Londres, Routledge. Material imprescindible con una perspectiva internacional sobre las múltiples dimensiones de la enseñanza del español como L2.
- PAESANI, K. *et al.* (2015): *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River (NJ), Pearson. Introducción al marco de la multiliteracidad aplicado a la enseñanza de L2.

7. Referencias bibliográficas

- ADAIR-HAUCK, B. y DONATO, R. (2016): «PACE: A Story-Based Approach for Dialogic Inquiry About Form and Meaning». En J. Shrum y W. Glisan [eds.]: *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, Cengage: 206-230.
- ALONSO BELMONTE, I. y FERNÁNDEZ AGÜERO, M. (2013): «Enseñar la competencia intercultural». En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe [eds.]: *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Vitoria, Portal Editions: 184-225.
- ANTHONY, E. M. (1963): «Approach, Method, and Technique». *English Language Teaching* 17: 63-67.
- ANTÓN, M. (2013): *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid, Arco/Libros.
- ARNOLD, J. *et al.* (2015): *The Principled Communicative Approach. Seven Criteria for Success*. Londres, Helbling Languages.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

- BYRAM, M. y ZARATE, G. (1997): «Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context». *Language Teaching* 29: 14-18.
- CANALE, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy». En J. C. Richards y R. W. Schmidt [eds.]: *Language and Communication*. Londres, Logman: 2-27.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009): «Multiliteracies: New Literacies, New Learning». *Pedagogies: An International Journal* 4 (3): 164-195.
- DEKEYSER, R. y CRIADO, R. (2013): «Automatization, Skill Acquisition, and Practice in Second Language Acquisition». En C. Chapelle [ed.]: *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (online). Malden, Blackwell.
- DÖRNYEI, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2013): «Communicative Language Teaching in the Twenty-First Century: The 'Principled Communicative Approach'». En J. Arnold y T. Murphey [eds.]: *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press: 161-171.
- ELLIS, R. (2003): *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2013): «Principles of Instructed Second Language Learning». En M. Celce-Murcia et al. [eds.]: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Heinle Cengage: 31-45.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londres, Edward Arnold.
- HIJAZO GASCÓN, A. (2011): «Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje. Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva». *Hispania* 94 (1): 142-154.
- HYMES, D. (1995): «Acerca de la competencia comunicativa». En M. Llobera y J. M. Cots (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa: 27-47.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Biblioteca Nueva (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, J. (2018): «Cultura e interculturalidad». En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte [eds.]: *The Routledge Handbook of Spanish*

- Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Londres, Routledge.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006): *Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- LARSEN-FREEMAN, D. y ANDERSON, M. (2011): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- LIDDICOAT, A. y SCARINO, A. (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, Blackwell.
- LLOPIS-GARCÍA, R. (2015): «Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza». *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (1): 51-68.
- LONG, M. (2009): «Methodological Principles for Language Teaching». En M. Long y C. Doughty [eds.]: *Handbook of Language Teaching*. Oxford, Blackwell: 373-394.
- LONG, M. (2016): «In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues». *Annual Review of Applied Linguistics* 36: 5-33.
- MARTIN, J. R. (2009): «Genre and Language Learning: A Social Semiotic Perspective». *Linguistics and Education* 20: 10-21.
- MERINO, E. y CASSANY, D. (2013): «El espacio de la cultura». *Miríada Hispánica* 6: 33-51.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *RedELE* 0: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996/2006): *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, Allen Press.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E. y GARCÍA, P. (2016): «Sociocultural Theory and the Language Classroom». En G. Hall [ed.]: *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Londres, Routledge: 295-309.
- New London Group (1996): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures». *Harvard Educational Review* 66 (1): 60-92.
- New London Group (2000): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures». En B. Cope y M. Kalantzis [eds.]: *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Nueva York, Routledge: 9-37.
- PAESANI, K. et al. (2015): *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, Pearson.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

- RUIZ CAPILLO, J. P. (2014): «La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español». *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 62-85.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (2005): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (2008): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid, SGEL.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1-4): 209-232.
- SHRUM, J. y GLISAN, E. [eds.] (2016): *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction* (5ª. ed.). Boston, Cengage.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres, Arnold.
- TARDY, C. (2013): «Genre-Based Language Teaching». En C. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (online). Malden, Blackwell.
- The National Standards Collaborative Board (2016): *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, Author.
- TOTH, P. y DAVIN, K. (2016). «The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy». *The Modern Language Journal* 100: 148-168.
- VAN DEN BRANDEN, K. (2016): «Task-Based Language Teaching». En G. Hall [ed.]: *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Londres, Routledge: 238-251.
- VAN EK, J. A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Teaching: Volume I: Scope*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- WILKINS, D. A. (1972): *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.
- WILLIS, D. y WILLIS, J. (2007): *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, Oxford University Press.