Sesiones plenarias



«La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización»

Álvaro García Santa-Cecilia
Instituto Cervantes de Madrid (España)

Resumen

En el ámbito occidental, y dentro del paradigma humanista, la denominada «enseñanza comunicativa de la lengua» ha mantenido un claro predominio en las últimas décadas a la hora de situar el enfoque de los programas de enseñanza de lenguas y los correspondientes materiales didácticos. Sin embargo, en años recientes, especialmente desde contextos educativos de la zona de Asia-Pacífico, se han alzado voces críticas en cuanto a las dificultades de adoptar el *comunicativismo* en la tradición educativa oriental. En la medida en que la enseñanza comunicativa de la lengua responde a un enfoque que incorpora una serie de postulados «fuertes», que se proclaman con validez universal, al estilo de los antiguos «métodos», y teniendo en cuenta las dificultades que presenta la aplicación de tales postulados en determinados contextos educativos, convendría pensar en alternativas al *comunicativismo* que respondieran, de forma más adecuada, a las necesidades de la denominada «pedagogía post-método» en un contexto multipolar, como el de la era de la globalización.

A este respecto cabe plantearse si el concepto de «currículo», visto desde una nueva perspectiva, podría dar respuesta a estas nuevas necesidades. El currículo toma en cuenta las características del entorno y las necesidades específicas de los alumnos, al tiempo que da voz, en sucesivos niveles de concreción, a distintos participantes en el proceso de desarrollo curricular –los responsables educativos, los padres, las empresas, los profesores y los propios alumnos–. El currículo no parte, por tanto, de unos planteamientos previos a los que se confiere validez universal, sino que entiende que las decisiones las deben tomar distintas personas, en distintos momentos y en consonancia con las necesidades y características tanto del entorno como de los destinatarios de la enseñanza. Teniendo esto en cuenta, y como respuesta a la búsqueda de «nuevas metáforas» en la enseñanza de lenguas, podría proponerse el currículo, con sus potencialidades de adaptación a contextos diversos y su enfoque democrático en la toma de decisiones, como alternativa a los métodos, en general, y al *comunicativismo*, en particular. En la tradición de estudios de diseño curricular, *el Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001), que permite la comparabilidad de los programas y certificados de los distintos sistemas educativos europeos, y *el Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), que constituye su desarrollo para el español, pueden ser dos bases de especial interés a la hora de disponer de herramientas de planificación educativa y de estándares comunes que permitan incorporar la zona de

Asia-Pacífico a los planteamientos de comparabilidad y trabajo en común, que se han propuesto hasta la fecha para el ámbito más limitado de Europa y el mundo occidental.

1. Valoración retrospectiva de la enseñanza de lenguas

Con la larga perspectiva que nos permite considerar el siglo XX en su conjunto y lo que llevamos ya del siglo XXI, puede afirmarse con plena convicción que las cuatro últimas décadas constituyen un periodo de extraordinario dinamismo en el campo de la enseñanza de las lenguas, en su dimensión de lenguas «segundas» o «extranjeras», según el punto de vista que adoptemos.

Dos hechos significativos corroboran esta apreciación.

Por una parte, en el campo de la enseñanza del inglés, la publicación de los números conmemorativos de los cuarenta años de la creación de las revistas profesionales *TESOL (vol. 40, de marzo de 2006)* y *Language Teaching (vol. 40, de enero de 2007)*. Se trata, sin duda, de las dos publicaciones de referencia en la didáctica del inglés, que han venido recogiendo durante años los resultados de la investigación aplicada y que dan cuenta, por tanto, de los significativos avances que se han producido en la especialidad. Estos dos números conmemorativos recogen un excelente análisis de los avances en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas y ofrecen una visión de conjunto particularmente útil a la hora de hacer balance y situar futuros desarrollos.

Por otra parte, en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, acaba de celebrarse hace unos días en la sede central del Instituto Cervantes en Madrid un acto particularmente entrañable: el Simposio titulado «25 años de ELE», en el que el acrónimo *ELE* corresponde a «español como lengua extranjera». En este Simposio hemos conmemorado la consolidación de una especialidad académica y profesional de considerable impacto, hoy día, en los ámbitos cultural, comercial y de inversión en sentido amplio. Aunque la enseñanza del español como lengua extranjera se remonta a los siglos en los que el español, como lengua de un imperio extenso, se difundió ampliamente en territorios muy diversos, con el Simposio «25 años de ELE» hemos puesto el foco en el periodo histórico más reciente, para destacar el significativo trabajo realizado en estos años y que ha dado como fruto la especialización o profesionalización de una actividad que ha adquirido en muy poco tiempo un alto grado de desarrollo.

La enseñanza del español dirigida a hablantes no nativos puede ser entendida como un sector profesional de amplio espectro que incluiría, no sólo la enseñanza

de la lengua propiamente dicha, sino otras actividades como la edición de material didáctico, la formación de profesores, la investigación especializada, la certificación idiomática o el desarrollo de productos de tecnología avanzada dirigidos al aprendizaje autónomo. El trabajo de muchos profesionales en distintos ámbitos ha permitido situar hoy día la enseñanza del español en un destacado lugar dentro del panorama general de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si a esto añadimos el dato, recientemente difundido por la directora del Instituto Cervantes, de que el español se ha situado ya en el segundo lugar como lengua materna en el mundo y ocupa la tercera posición en Internet, tras el inglés y el chino, tenemos argumentos suficientes para sentirnos muy satisfechos con la labor desarrollada hasta la fecha y las prometedoras expectativas del español como lengua internacional de peso decisivo.

Siguiendo el enfoque retrospectivo con el que he comenzado esta ponencia, y si consideramos en conjunto los avances del siglo XX en el campo de la enseñanza de lenguas, podríamos destacar, de acuerdo con el análisis que presenta el profesor H. H. Stern en sus dos seminales estudios sobre los conceptos fundamentales de la especialidad, dos grandes corrientes de innovación. La primera corriente es la de la innovación tecnológica, que comienza a principios del siglo XX con la invención del fonógrafo, que pronto fue reconocido como una importante ayuda para la enseñanza de lenguas. Esta nueva tecnología permitía el acceso a reproducciones sonoras de la lengua oral y, con ello, la posibilidad de trabajar de forma sistemática en la dimensión de las destrezas auditiva y de expresión hablada. El segundo gran momento de innovación tecnológica, que cabe situar entre la Segunda Guerra Mundial y mediados de los años sesenta, viene impulsado por la invención del magnetófono, cuya producción en masa llevó al desarrollo de los célebres «laboratorios de idiomas». La combinación de las grabaciones magnetofónicas con los proyectores de diapositivas o filminas se convirtió en un potente recurso pedagógico, llamado a revolucionar el campo de la enseñanza de lenguas, y dio origen a la denominada «enseñanza audiovisual». El tercer momento de innovación tecnológica, ya en los años ochenta, llegó con el desarrollo de los ordenadores personales y, más adelante, con los cruciales avances de la que podríamos denominar «la era de Internet» (Stern, 1992).

La otra gran corriente de innovación que describe Stern (*op. cit.*) en el siglo XX en su conjunto es la de los cambios que se producen en el método de enseñanza. Desde el vigoroso movimiento de reforma de la enseñanza de lenguas, desarrollado en Europa occidental en las últimas décadas del siglo XIX, que se proyectó en seguida a todos aquellos países que incluían las lenguas modernas en el currículo escolar, el debate sobre el método más adecuado y eficaz, y la definición de sus fundamentos, procedimientos y técnicas pedagógicas, ha ocupado y sigue ocupando el interés de los especialistas. En el siglo XX, tras décadas de debate en torno a los distintos métodos que se postulaban como la solución definitiva, los años sesenta impusieron un giro

fundamental. Los cambios radicales en la lingüística y los avances en los estudios psicolingüísticos precipitaron el declive del denominado «método audiolingüístico», que había prevalecido hasta mediados de los sesenta, y apuntaron hacia nuevas direcciones. Mientras algunos buscaban en la teoría cognitiva la alternativa al *audiolingüismo*, otros consideraron que la atención a los métodos había sido exagerada y que era el momento de centrar el foco en otros aspectos. De las distintas direcciones que se emprendieron en los setenta, una de ellas buscó el desarrollo en una mayor atención a los asuntos relacionados con el currículo y el diseño curricular. El liderazgo de esta orientación lo asumió en seguida el Consejo de Europa y su Proyecto de Lenguas Modernas, que se concretó en el desarrollo de la serie T-Level (*Threshold level*), traducido al español como «Nivel umbral». Se trataba del primer intento sistemático de desarrollar un currículo en términos de situaciones, papeles sociales, nociones y funciones lingüísticas.

Como advierte Stern, mientras en Europa la innovación curricular de los setenta se centraba en la definición de niveles de la serie iniciada con el «Nivel umbral», en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) el interés se centraba en el currículo basado en el contenido y en los llamados «programas de inmersión». Más que preocuparse por la definición de objetivos y contenidos y su secuenciación, la idea es que los alumnos experimentaran la lengua en su uso real. El denominado «paradigma humanista» de la educación llevaba a un interés cada vez mayor por el alumno como individuo, el trabajo en grupo o el clima social en clase. De hecho, se ha hablado del contraste entre el modelo europeo, más «formal» o «analítico», basado en gran medida en elementos del análisis lingüístico y sociolingüístico, frente al modelo norteamericano, «no formal» o «experiencial», más basado en la inmersión, en el énfasis en los contenidos, en las relaciones personales y en la investigación sobre la adquisición de lenguas como proceso natural.

2. Pujanza del enfoque comunicativo

No obstante, y a pesar de estas diferencias en el acento, puede decirse que, en el ámbito occidental considerado en su conjunto, desde los años setenta hasta nuestros días, los términos «comunicación» y «comunicativo» constituyen el número uno de la lista en el repertorio de ideas relacionadas con la enseñanza de lenguas. En libros, artículos, cursos, orientaciones curriculares, etc., en todas partes, aparecen los términos «comunicación» y «comunicativo», frente a los anteriores conceptos «audiolingüístico» o «estructural». La denominada «enseñanza comunicativa de la lengua» o «enfoque comunicativo» ha concitado en estas décadas una fuerte adhesión, por parte de los profesores y los investigadores, y ha pasado a identificar a toda una corriente de pensamiento en el campo de la enseñanza de lenguas, que se postula

como alternativa o superación de las limitaciones o inconsistencias de los métodos y «supermétodos» de la época anterior al *comunicativismo*.

La frase «competencia en términos de interacción social» podría sintetizar los rasgos esenciales del movimiento «comunicativo», cuyos principios derivan de conceptos centrados en el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, a partir de la teoría de los actos de habla de Austin (1962), el análisis de las funciones lingüísticas de Hallyday (1973) y el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972). Como es sabido, la idea básica de la enseñanza comunicativa es fomentar el uso creativo e impredecible de la lengua en prácticas de clase que giren en torno al intercambio y negociación del significado. Se entiende que las actividades centradas en el vacío de información tienen la potencialidad de poner en juego lo impredecible que conlleva el uso creativo de la lengua. De este modo, los juegos, las simulaciones o las dramatizaciones, concebidos con la idea de que el alumno se prepare para desenvolverse adecuadamente en las situaciones de comunicación de la vida real, tienen un papel destacado en la enseñanza comunicativa y pretenden lograr tanto la corrección gramatical como la fluidez comunicativa.

Puede decirse que, a la altura de los años ochenta y noventa, la «enseñanza comunicativa» había llegado ya a constituirse en una fuerza dominante, vigente hasta la fecha, que guía la forma y la función de casi todos los componentes que pueden concebirse en la pedagogía de la lengua, como lo acredita la publicación de una larga serie de estudios especializados en la competencia comunicativa, la gramática comunicativa, la metodología comunicativa, el programa comunicativo, las tareas comunicativas e incluso la evaluación comunicativa.

Y aquí es donde cabe hacer una primera reflexión: hasta qué punto, en el afán por dar cuenta de todas las variedades y aspectos de la enseñanza de la lengua, hemos llegado a forzar tanto el concepto de «comunicación» y de «enseñanza comunicativa» que corre el riesgo de perder su significado distintivo.

3. Críticas al *comunicativismo*

En el número conmemorativo de los 40 años de la revista *TESOL*, al que me he referido al principio, se incluye un interesante artículo del profesor de origen indio Kumaravadivelu, actualmente docente en la Universidad de San José, en California, en el que expone sus ideas acerca de las grandes líneas de la evolución de la enseñanza de lenguas en las últimas cuatro décadas. Desde una perspectiva que tiene en cuenta el fuerte impacto que está teniendo en todos los órdenes sociales y educativos el fenómeno de la globalización, aporta una visión particularmente crítica con respecto a la eficacia de la enseñanza comunicativa de la lengua, especialmente en contextos

distintos al ámbito occidental, en los que la recepción del *comunicativismo* ha suscitado dificultades. Kumaravadivelu centra su análisis de la enseñanza comunicativa en tres factores en los que los mentores del *comunicativismo* han basado importantes alegatos: la autenticidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

Con el término «autenticidad», Kumaravadivelu se refiere al alegato de que la práctica comunicativa promueve la implicación en la negociación del significado, la interpretación y la expresión de la lengua en clase. El profesor indio parte de la idea de que un currículo comunicativo no puede por sí mismo, por muy bien concebido que esté, garantizar la comunicación significativa en clase, porque la comunicación es, en palabras de Widdowson (1990, p.30), «aquello que puede lograrse o no mediante la actividad de clase; no puede encapsularse en una especificación abstracta». Kumaravadivelu cita a varios investigadores que dan cuenta, en los trabajos realizados, de que en muchas de las denominadas «clases comunicativas» la corrección gramatical predomina sobre la fluidez comunicativa. La conclusión es que, incluso aquellos profesores que suscriben los principios comunicativos, fracasan con frecuencia en el intento de crear oportunidades de comunicación genuina en sus clases.

El término «aceptabilidad» incide en el alegato de los defensores del *comunicativismo* de que la enseñanza comunicativa de la lengua supone un cambio revolucionario en los anales de la enseñanza de las lenguas. A esta idea, Kumaravadivelu opone la opinión de varios autores sobre la base de un análisis detallado de los principios y las prácticas de la enseñanza comunicativa, que revelan su vinculación a conceptos de la enseñanza de la lengua similares a aquellos del audiolingüismo que pretendían superar, como la visión más bien lineal y aditiva del aprendizaje o el modelo de presentación-práctica-producción. De modo que las diferencias de la enseñanza comunicativa se basarían más en las actividades que en los fundamentos conceptuales.

Finalmente, el término «adaptabilidad» se refiere a la idea de que los principios y prácticas de la enseñanza comunicativa pueden adaptarse para dar respuesta a diferentes contextos de enseñanza, en distintas partes del mundo y en distintos momentos. Aquí Kumaravadivelu hace recuento de las aportaciones de una serie de informes de investigadores en distintos países que arrojan visiones críticas con respecto a la adaptabilidad del *comunicativismo*. Por el interés que pueda tener para este Congreso, cito a continuación los estudios que incluye en el ámbito asiático: en Pakistán, Shamim (1996) informa de que en sus intentos de introducir la enseñanza comunicativa en clase encontró resistencia en los alumnos, lo que le llevó a darse cuenta de que estaba «creando barreras psicológicas al aprendizaje»; en Corea del Sur, Li (1998) declara que la enseñanza comunicativa ha conllevado más dificultades de las que había podido imaginar; en China, Yu (2001) informa de la considerable resistencia

a la enseñanza comunicativa por parte de profesores y alumnos; en Japón, Sato (2002) informa también de dificultades prácticas al aplicar la enseñanza comunicativa; y en Tailandia, Jarvis y Atsilarat (2004) observan cómo, a pesar del encargo oficial por parte del gobierno, los profesores y los alumnos consideran la enseñanza comunicativa inapropiada e imposible de aplicar.

Sería interesante comprobar en qué medida estos informes, realizados en el ámbito de la enseñanza del inglés, coinciden o no con las percepciones de los profesores asiáticos, asistentes a este Congreso, que trabajan en la enseñanza del español. Lanzo el reto de que, en los debates de las mesas redondas de los dos días de trabajo que tenemos por delante, se haga una puesta en común sobre las experiencias desarrolladas en cada país respecto a los resultados de la aplicación de la enseñanza comunicativa.

Los informes mencionados a propósito de las dificultades que ha supuesto la recepción del *comunicativismo* en Asia y en otras zonas alejadas del ámbito occidental han llevado a algunos autores a plantear que, a pesar de los rasgos positivos de este enfoque, quizá la enseñanza comunicativa de la lengua podría constituir un caso de pedagogía «centralista» que no ha sido capaz de dar respuesta a las exigencias culturales, sociales, políticas y educativas de carácter local; lo que podría conllevar una cierta erosión de su impacto y popularidad. En esta línea, algunos especialistas han llegado a plantearse si tiene sentido seguir hablando de enseñanza comunicativa como tal. En opinión de estos especialistas críticos, los avances logrados en las últimas décadas en el campo de la enseñanza de lenguas habrían proporcionado a los profesores un marco conceptual lo suficientemente coherente como para hacer innecesario el uso de términos o conceptos de orden superior, como el de enseñanza comunicativa de la lengua. Así, el desarrollo de la teoría de la enseñanza de lenguas habría llegado a lo que Kumaravadivelu denomina «condición postmétodo», que implica una reconsideración de algunas de las metáforas, que se han utilizado hasta la fecha, para describir los aspectos relacionados con la metodología de la enseñanza de las lenguas.

Aunque se trata de una conclusión un tanto aventurada, ya que sería necesario recopilar y estudiar un corpus más amplio y sistemático de experiencias de investigación aplicada en distintas situaciones y lugares, una valoración como la que acabo de presentar tiene interés en cuanto que pone el acento en la necesidad de hacer una reflexión de mayor calado sobre la evolución de la enseñanza de lenguas y sus perspectivas de futuro. No estamos hablando, por tanto, como observa Kumaravadivelu, de buscar un método alternativo, sino de encontrar una alternativa al método.

4. El currículo como opción en la *pedagogía postmétodo*

El paso de una pedagogía basada en el método –en la que incluiríamos el propio *enfoque comunicativo*– a lo que se ha denominado «pedagogía postmétodo» conlleva el reto de proporcionar, en palabras de Kumaravadivelu, una carta de navegación que permita orientar la práctica de los profesores en los distintos aspectos que constituyen la enseñanza de la lengua. De entre las distintas propuestas que se han presentado a este respecto, me interesa destacar la desarrollada por el profesor Stern, a principios de los noventa y luego continuada por otros autores, porque plantea una concepción desde la teoría del currículo que nos interesa especialmente en este Congreso. En cierto modo, podríamos adelantar que la perspectiva de análisis que proporciona el currículo, en la que las decisiones las toman distintas personas en diferentes niveles de concreción, permite dar una respuesta más flexible y adecuada a las necesidades que plantea cada situación particular de enseñanza y aprendizaje, lo que permitiría superar la rigidez de la visión de un «método», concebido como planteamiento de orden superior o general aplicable, en sus propios términos, a cualquier situación particular o a cualquier público destinatario. Las ventajas que aporta lo que podemos denominar «enfoque curricular» serían, en síntesis, las siguientes:

Sirve de nexo de unión entre la teoría y la práctica de la profesión. El currículo hace posible que los avances de la investigación y la experimentación didáctica, en el campo de la enseñanza de lenguas, puedan incorporarse de forma ordenada y sistemática a la práctica de los profesores.

Más allá de los métodos y manuales de enseñanza, permite llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza y aprendizaje.

Articula, de forma coherente, las decisiones que adoptan distintas personas en distintos momentos del proceso de planificación, desarrollo y evaluación curricular.

El concepto de «currículo» tiene diferentes acepciones, según la interpretación que han dado distintos autores. Algunos limitan el concepto de currículo a la definición de los objetivos de la enseñanza, los contenidos y las pautas de progresión; de modo que incluyen sólo los aspectos relacionados con la toma de decisiones de planificación, pero dejan fuera del currículo la aplicación práctica de esas decisiones, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje propiamente dicho, tal y como se desarrolla en clase. Al limitarse a definir sólo los objetivos y los contenidos y no incluir aspectos

relativos a la enseñanza, pretenden dejar al profesor mayor libertad para que determine la metodología más adecuada. Por su parte, Stern parte de una distinción entre lo que considera el «currículo propiamente dicho» y los que denomina «procesos curriculares», que especifican cómo, por quién y cuándo se desarrolla, administra y modifica el currículo. Esta distinción resulta útil a la hora de concretar un esquema explicativo de los componentes del currículo y su aplicación.

El esquema básico del que parte Stern (1992, p.5) a la hora de identificar distintos niveles en la pedagogía de la lengua es, como puede verse en el *Gráfico 1*, muy sencillo.

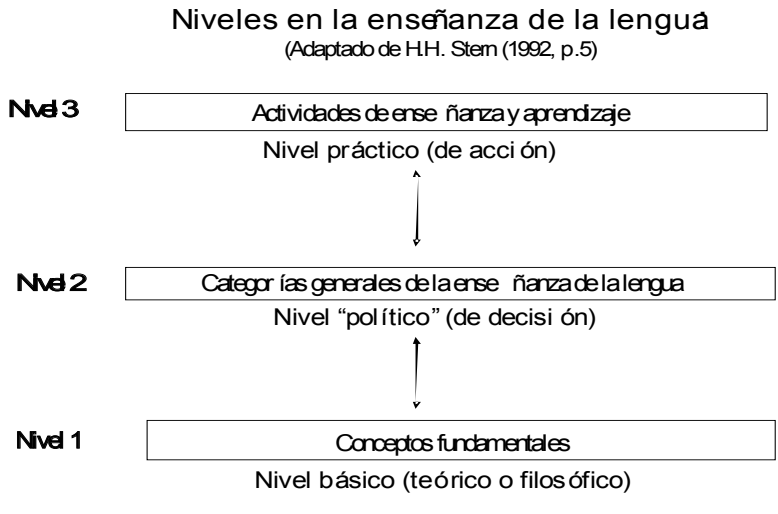


Gráfico 1

Voy a centrarme especialmente en el nivel 2, el nivel «político» o nivel «de decisión», por cuanto nos va a permitir considerar aspectos cruciales de la planificación curricular que pueden ser importantes para los debates que se desarrollen en este Congreso. Se trata del nivel de planificación y de toma de decisiones y, por tanto, también el que suscita mayores controversias en la pedagogía de la lengua. Stern identifica cuatro grandes categorías en el nivel de decisión:

1. Categorías de objetivos
2. Categorías de contenidos
3. Categorías de tratamiento o procedimientos
4. Categorías de evaluación

Una correcta planificación curricular deberá atender las cuatro categorías. Como observa Stern, la controversia en torno a los métodos en las décadas pasadas estaba motivada en gran medida por el hecho de que los métodos se centraban exclusivamente en la categoría 3, la referida al tratamiento o procedimientos, y no se prestaba atención a las otras tres categorías. Esto llevó a un cierto desequilibrio en el debate de los métodos y a cambios periódicos de perspectiva en la evolución de la pedagogía de la lengua. En los años setenta, el *Proyecto de Lenguas Modernas* del Consejo de Europa, al que me he referido antes, se propuso contrarrestar este excesivo énfasis en los procedimientos y enfatizar sólo los objetivos y los contenidos, es decir, las dos primeras categorías. No obstante, diez años más tarde, una vez desarrollados convenientemente los aspectos de objetivos y contenidos, el Proyecto del Consejo de Europa volvió a adoptar una perspectiva más amplia y dio respuesta al desarrollo de las cuatro categorías de forma más equilibrada.

Dejaré el análisis de las dos primeras categorías, los objetivos y contenidos, para más adelante, y las consideraré al presentar el enfoque de la actualización del *Plan curricular del Instituto Cervantes* que, como veremos, se sitúa en la estela de los desarrollos de los grandes proyectos auspiciados por el Consejo de Europa: la serie de niveles de *Threshold Level*, con «Nivel umbral», en los años setenta; y el denominado *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en 2001.

Me interesa destacar ahora algunos aspectos de las categorías del número 3, las relativas al tratamiento o los procedimientos. Creo que un buen entendimiento de las variables que considera Stern a este respecto puede permitirnos situar la perspectiva en esa deseable reflexión de la «pedagogía postmétodo», que comenté antes. Lo que se denomina «tratamiento» o «procedimientos» constituye, como he indicado ya, la parte más controvertida de la pedagogía de la lengua. A este respecto, necesitamos categorías que sean más básicas y menos rígidas que el concepto de método, que ha dominado la enseñanza de lenguas durante tanto tiempo. Stern sugiere tres grandes categorías que propone denominar «estrategias», en cuanto que constituyen rasgos clave en el nivel político o de decisión. Estas estrategias se manifestarán luego, en el nivel práctico o de acción, en diferentes técnicas y actividades. Las tres estrategias son las siguientes:

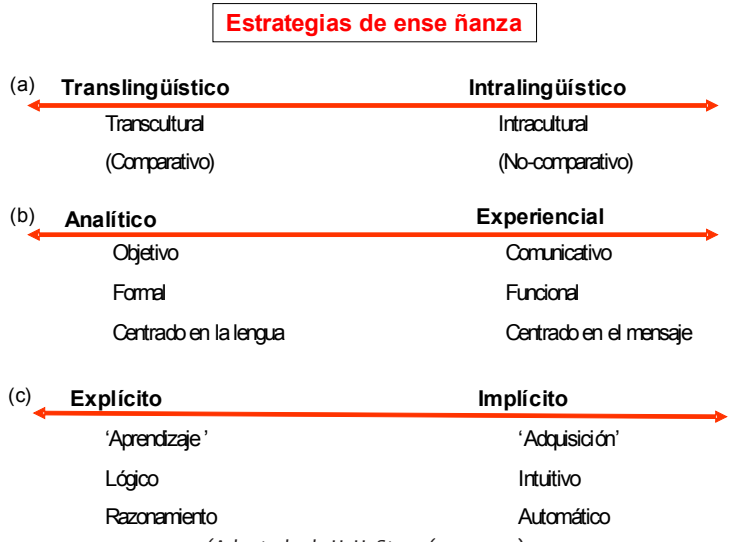
1) Estrategias de enseñanza;
2) Estrategias de estructura o distribución temporal;
3) Estrategias sociales o interpersonales.

Veamos brevemente cada una de ellas:

1) *Estrategias de enseñanza***.**

La dimensión intralingüística-translingüística de las estrategias de enseñanza se refiere al uso o no de la L1 en el aprendizaje de la L2. Así, por ejemplo, el denominado «método directo» se basaba en una estrategia intralingüística, es decir, se excluía el uso de la lengua nativa, mientras que el rasgo característico del «método de gramática-traducción» era el uso de una estrategia translingüística, es decir, el aprendizaje de la nueva lengua mediante la lengua de origen. Por su parte, el conflicto entre cognitivismo y audiolingüismo, en la década de los sesenta, responde también a la opción explícito/implícito, por una parte razonamiento y resolución de problemas y, por otra, una forma más intuitiva de aprendizaje. La opción analítico/experiencial puede tener reflejo en el mayor o menor grado de «comunicatividad» en la clase de lengua. La dimensión audiolingüística-gráfica, por una parte, y receptiva-expresiva, por otra, se basa en la experiencia de las distintas combinaciones de las cuatro destrezas que han tenido reflejo en tantos métodos durante décadas.

Como advierte Stern, a pesar de los debates que se han originado en el pasado, estas opciones no deben representarse como adversarias, sino más bien como los extremos de un *continuum* (cfr. *Gráfico 2*). No debe hacerse un juicio de valor positivo o negativo sobre uno u otro extremo de cada par de estrategias. Son, más bien, opciones complementarias que encuentran luego expresión en las técnicas y actividades de clase. No obstante, las opciones que adoptemos tendrán interdependencias con las opciones de objetivos y contenidos del programa.

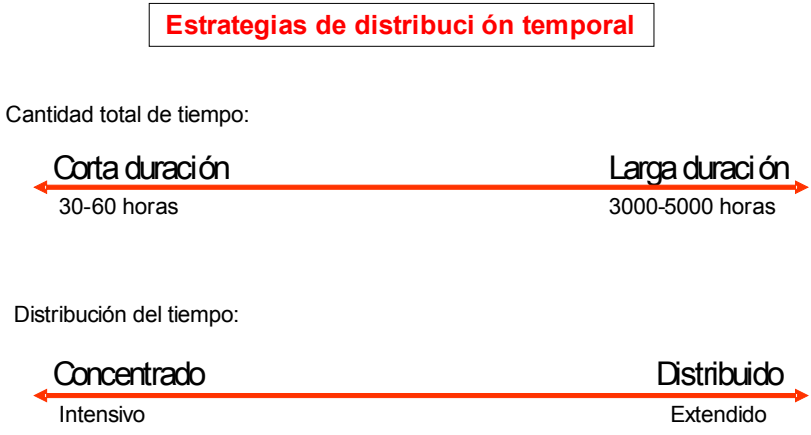


(Adaptado de H. H. Stern (1992, p.31).

Gráfico 2

2. *Estrategias de distribución temporal***.**

Mientras que las estrategias de enseñanza conllevan decisiones que los profesores pueden tomar por sí mismos, las estrategias de estructura o distribución temporal del currículo corresponden, generalmente, al responsable de la coordinación o administrador del programa. No obstante, el currículo del Instituto Cervantes, por ejemplo, plantea un sistema de toma de decisiones en el que los propios equipos docentes de los centros, a partir del análisis del entorno y de la consideración de una serie de variables, que tienen que ver con la mayor o menor lejanía de la lengua y la cultura de origen con respecto al español, o aspectos sociales y culturales como la tradición educativa o el perfil de los propios alumnos, toman decisiones en cuanto a la duración de la estructura del currículo, lo que da como resultado un sistema flexible, en el que no todas las estructuras curriculares de la red de centros tienen la misma duración (cfr. *Gráfico 3*).

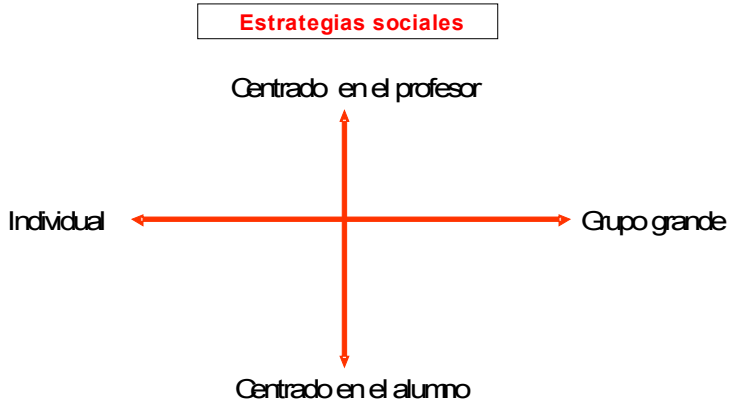


(Adaptado de H. H. Stern (1992, p.31).
Gráfico 3

3. *Estrategias sociales e interpersonales***.**

Se refieren, en primer lugar, al tamaño y composición de los grupos de aprendizaje; aspecto en el que los profesores tienen, generalmente, una capacidad de decisión muy limitada. No obstante, la opción de la mayor o menor dependencia del profesor, con su correlato en la mayor o menor autonomía del alumno, refleja el interés creciente por las

relaciones humanas y los aspectos afectivos en el aprendizaje de la lengua. Tampoco en este caso cabe hablar de una estrategia acertada o equivocada y la decisión puede depender de factores como el estadio en el que se encuentre el alumno en el proceso de aprendizaje (inicial, intermedio o avanzado), la edad, la madurez, las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos, el contexto sociolingüístico –si la lengua es o no la lengua de comunicación en el entorno– y, desde luego, factores como la tradición cultural y educativa en la que se desarrolla el currículo (cfr. *Gráfico 4*).



Adaptado de H. H. Stern (1992, p.31).
Gráfico 4

En relación con todas estas estrategias, el aspecto importante, como subraya Stern, es que el análisis de la enseñanza de la lengua no se vea como una combinación fija de estrategias. Se trata más bien de lograr que haya una conciencia de las distintas dimensiones y de las bases sobre las cuales se adoptan unas u otras opciones.

5. Objetivos y contenidos en el currículo: del MCER al PCIC

Las categorías 1 y 2 del esquema de niveles de enseñanza que propone Stern (cfr. *Gráfico 1*) tienen que ver con la definición de objetivos y contenidos. A este respecto se han producido en años recientes significativos avances en el ámbito occidental, con eje de irradiación en Europa, especialmente a raíz de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, en lo sucesivo), del Consejo de Europa, publicado en 2001. El desarrollo para el español de los descriptores de competencia en los distintos niveles de referencia que establece el MCER lo ha llevado a cabo en 2006 el Instituto Cervantes, en la actualización de su Plan curricular, recogida en la obra en tres volúmenes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC, en lo sucesivo). Ambos documentos pueden

ser tenidos en cuenta como referentes de primer orden en la reflexión sobre la definición de objetivos y contenidos curriculares.

El MCER se estructura, básicamente, en dos dimensiones: una *vertical*, en la que se definen los «niveles comunes» de competencia de la lengua (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) y otra *horizontal*, en la que se presentan una serie de «categorías descriptivas del uso de la lengua». La dimensión vertical del MCER tiene que ver con la línea de estudios de la competencia centrada en los «niveles», según el esquema de Stern; y la dimensión horizontal, con los estudios que han analizado en las últimas décadas los «componentes» de la competencia del alumno. Trasladado este planteamiento al esquema de análisis del diseño curricular, el tratamiento de los «niveles» tendrá reflejo en las decisiones que se adopten en cuanto a la estructura del currículo, mientras que el análisis de los «componentes» tendrá su reflejo en el enfoque que se dé a la selección de objetivos y contenidos. Un modelo construido en estas dos dimensiones, vertical y horizontal, posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales, y permite las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones. En su trayectoria de aprendizaje, los alumnos pasan por varios niveles educativos e instituciones que ofrecen enseñanza de lenguas, por lo que la existencia de un sistema de niveles y categorías comunes podrá facilitar el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados y la movilidad y el intercambio en los ámbitos educativo y profesional.

El modelo descriptivo que propone el MCER, en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua, se concreta en lo que el propio documento denomina «un enfoque centrado en la acción», que parte de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Este enfoque tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos[1]. Las repercusiones de este enfoque se van poniendo de manifiesto a lo largo del MCER, en relación con las dos grandes dimensiones, vertical y horizontal, ya aludidas, que ofrecen una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje. Al relacionar de forma sistemática la dimensión vertical con la horizontal, el MCER logra construir un sistema de escalas de descriptores que ilustran sobre lo que puede hacer un usuario de la lengua o un alumno mediante el uso de la lengua en cada uno de los niveles de referencia establecidos.

Al desarrollar la dimensión horizontal, el MCER identifica una serie de

[1] Véase el capítulo 2 del MCER para todo lo relacionado con el enfoque adoptado.

parámetros o categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla. A pesar del carácter taxonómico de estas categorías, debe tenerse muy presente la íntima relación que existe entre todas ellas a la hora de concebir cualquier forma de uso o aprendizaje de la lengua. De la serie de categorías que describe el MCER merecen especial atención las que toma como base para establecer el sistema de descriptores ilustrativos, esto es, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y las competencias[2]: las *actividades comunicativas de la lengua*, que suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos, con el fin de realizar una tarea; las estrategias, que son cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo, para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse; y las competencias, definidas como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las «competencias generales» son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las «competencias comunicativas» son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. El MCER considera estas categorías específicas como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Las *estrategias*, que vinculan las competencias –los recursos– del alumno con las actividades –lo que puede hacer el alumno mediante el ejercicio de las *competencias*–, pueden concebirse como la bisagra que articula las otras dos categorías. Podría decirse, en este sentido, que las estrategias permiten transformar los conocimientos, habilidades y actitudes de las competencias en actividades comunicativas propiamente dichas.

La otra importante aportación del MCER en la dimensión horizontal es la identificación y desarrollo que ofrece de las denominadas «competencias generales». Estas competencias no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua. El documento desglosa estas competencias en cuatro subcategorías: *los conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos), por una parte, y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), por otra; las *destrezas* y *habilidades*, que incluyen, por una parte, las destrezas y habilidades prácticas (destrezas de la vida, profesionales, deportes, aficiones, artes, etc.) y, por otra, las interculturales (capacidad de relacionarse, sensibilidad, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.); *la competencia existencial*, que incluye motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.; y *la capacidad de aprender*, que moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y que incluye la conciencia

[2] En los capítulos 4 y 5, el MCER desarrolla la descripción de las categorías del modelo descriptivo. El capítulo 4 se centra en las categorías relacionadas con el uso de la lengua y el usuario o alumno, y el capítulo 5 en las competencias.

de la lengua y la comunicación, destrezas fonéticas generales, destrezas de estudio y destrezas heurísticas (descubrimiento y adaptación). Hay que tener en cuenta, no obstante, que el MCER no proporciona escalas de las «competencias comunicativas», pero no de las «competencias generales». La descripción detallada y sistemática de estas competencias constituye, así, un elemento de especial interés desde la perspectiva del diseño curricular. De qué forma puedan trasladarse las competencias generales a objetivos del currículo, cómo establecer la gradación de posibles contenidos centrados en estas competencias, qué tratamiento metodológico podría dárseles en el proceso de enseñanza o cómo evaluar los distintos aspectos identificados en cada una de ellas son, sin duda, asuntos de debate a la hora de plantearse una reflexión de mayor alcance sobre la incorporación sistemática de este tipo de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista del diseño curricular, las escalas de descriptores de las actividades comunicativas, que definen lo que es capaz de hacer el alumno mediante el uso de la lengua, podrán servir de base para tomar decisiones en cuanto a la selección de los objetivos de la enseñanza, mientras que las escalas de competencias serían la base de la selección de contenidos. En la práctica, el trabajo de selección tanto de objetivos como de contenidos curriculares tomará en consideración el aparato de escalas de descriptores en su conjunto, ya que un análisis comparado de los descriptores de distintas categorías aporta una base más amplia y matizada para la selección del material curricular. Los currículos actuales incluyen, de modo cada vez más consistente, el tratamiento de las distintas dimensiones que afectan de modo decisivo al aprendizaje de la lengua. Un ejemplo de aplicación práctica lo constituye el PCIC, que sitúa su enfoque conceptual a partir de tres grandes dimensiones del alumno (Instituto Cervantes, 2006):

- La dimensión de *agente social*, que ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos. Esta dimensión se sitúa en línea con el «enfoque centrado en la acción» del MCER –y considera a los alumnos o aprendientes de la lengua como «miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Consejo de Europa, 2002, p.9).

- La dimensión de *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura

de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las «competencias generales» del MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales.

- La dimensión de *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo. Esta dimensión entronca con el concepto de autonomía en el aprendizaje que, desde distintos puntos de vista, se ha venido desarrollando en las últimas décadas y del que también se hace eco el MCER.

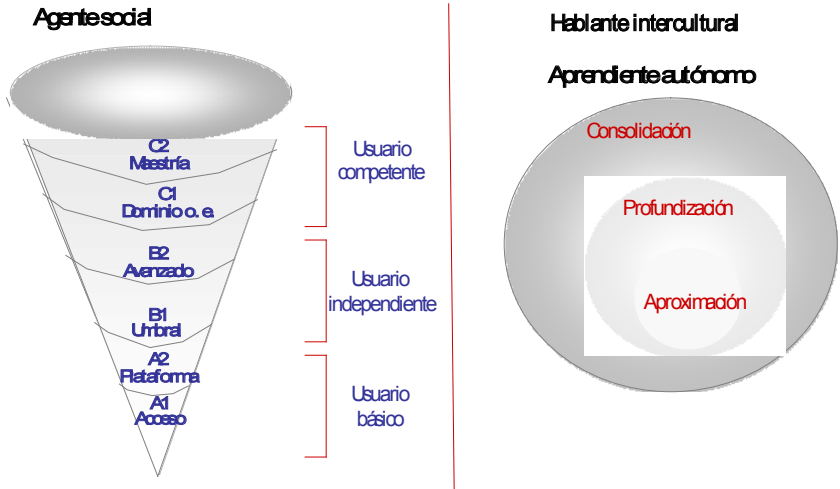
Un problema clave en el tratamiento de estas dimensiones en el diseño curricular tiene que ver con las pautas de progresión en los distintos niveles, estadios o etapas de aprendizaje, dado que hemos de partir de la idea de que la progresión en el aprendizaje de los aspectos asociados a la dimensión del alumno como agente social no necesariamente se da en paralelo con la progresión en las otras dimensiones. El MCER adelanta ya este problema al suscitar la cuestión de la variabilidad del perfil lingüístico y cultural del alumno o usuario de la lengua. Por ejemplo, en un individuo, un buen conocimiento de la cultura de una comunidad puede ir acompañado de un conocimiento pobre de su lengua o, al revés, un pobre conocimiento de la cultura de una comunidad puede ir acompañado del dominio de su lengua predominante. Hay que tener en cuenta que tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural tienen siempre carácter transitorio y configuración cambiante. ¿Qué repercusiones tiene esto en el diseño curricular? Ante todo, habrá que encontrar la forma de articular la progresión curricular en diferentes velocidades, previendo que el desarrollo en la dimensión más propiamente «lingüística» del perfil del alumno como agente social podrá diferir, según los casos, del desarrollo de la competencia cultural o del desarrollo de la competencia relacionada con el aprendizaje.

Los objetivos generales del PCIC se definen a partir de las tres grandes dimensiones especificadas más arriba. En cuanto a los contenidos, presentan un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el

nocional, el cultural y el de aprendizaje. Estos componentes se concretan en una serie de inventarios –doce en total– que recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores del MCER. Como he indicado más arriba, las descripciones de los inventarios incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico –el de carácter cultural y el relacionado con el aprendizaje– que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. El esquema de presentación de los componentes e inventarios en su conjunto es el siguiente:

- Componente gramatical.
  Inventarios de *Gramática, Pronunciación y prosodia y Ortografía*.
- Componente pragmático-discursivo.
  Inventarios de *Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas y Géneros discursivos y productos textuales*.
- Componente nocional.
  Inventarios de *Nociones generales y Nociones específicas*.
- Componente cultural.
  Inventarios de *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*.
- Componente de aprendizaje.
  Inventario de *Procedimientos de aprendizaje*.

¿Qué tratamiento puede darse a las distintas dimensiones identificadas en el currículo? El PCIC, tras considerar las implicaciones de este asunto, opta por presentar distribuidos por niveles los materiales que tratan la dimensión lingüística y dar a los materiales que tratan los aspectos culturales o de aprendizaje un tratamiento distinto, en forma de módulos o bloques de descripciones que puedan ser utilizados por los usuarios de diferentes modos (cfr. *Gráfico 5*). Así, el planteamiento modular se aplica, por una parte, al tratamiento de la definición de los objetivos generales de las dimensiones del alumno como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*, mientras que la dimensión del alumno como *agente social* –que tiene que ver con el uso de la lengua en situaciones de interacción social y en relación con los textos– se presenta desarrollada mediante la progresión de dificultad por etapas y niveles. Por otra parte, se han tratado también de forma modular los tres inventarios que desarrollan los aspectos culturales y el inventario de *Procedimientos de aprendizaje*.



Progresión de las dimensiones de agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural en el Plan curricular del Instituto Cervantes.

Gráfico 5

Como se indica en la introducción general del documento, el enfoque modular se ha llevado a cabo mediante dos realizaciones o concreciones distintas. En el caso de las listas de los objetivos generales relativos al *hablante intercultural* y al *aprendiente autónomo*, así como en los inventarios de «Referentes culturales» y de «Saberes y comportamientos socioculturales», el desarrollo se ha hecho mediante la presentación del material en tres fases o estadios –de aproximación, de profundización y de consolidación–, pues se ha entendido que era posible y oportuno establecer una cierta gradación en la presentación de los materiales. Hay que tener en cuenta, en todo caso, que estas fases o estadios no guardan correspondencia sistemática con los niveles de gradación de los aspectos relacionados con la dimensión lingüística. Es decir, no hay una correspondencia necesaria entre las especificaciones, por ejemplo, de la fase de aproximación del inventario de «Referentes culturales» con la etapa A –niveles A1 y A2– de los inventarios que tratan aspectos lingüísticos; o de la fase de profundización de este mismo inventario con la etapa B de los inventarios de la dimensión lingüística. Por otra parte, en el caso de los inventarios de «Habilidades y actitudes interculturales» y de «Procedimientos de aprendizaje», el material se presenta en una lista única, sin establecer fases o estadios, ya que en estos casos no se ha visto oportuno –o factible– presentar gradación de ningún tipo.

Una de las implicaciones principales de la modularidad, entendida en el sentido que acaba de indicarse, es que se trasladan a quienes hagan uso del PCIC

las decisiones de cómo realizar la selección y la distribución temporal del material relacionado con la dimensión cultural y de aprendizaje. El tratamiento de los aspectos relacionados con estas dimensiones depende, por tanto, de manera decisiva, de variables idiosincrásicas –estilos de aprendizaje, factores de personalidad, prejuicios– o de aspectos específicos de cada situación de enseñanza –tradición educativa, estereotipos sociales– que sólo pueden ponderarse adecuadamente a partir de un análisis detallado de las características de los alumnos y del entorno social y cultural en el que ha de desarrollarse el currículo. Hay, obviamente, muchas formas posibles de seleccionar y distribuir el material, por lo que se hace necesario un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y sus expectativas, así como una cierta flexibilidad a la hora de trasladar las especificaciones a un programa concreto. Corresponde, en definitiva, a los responsables de la planificación curricular ponderar el peso específico que quiera atribuirse a cada dimensión –lingüística, cultural y de aprendizaje– en el diseño completo del programa y tomar las decisiones oportunas de planificación y distribución temporal de los materiales. Por otra parte, el material relativo a las dimensiones cultural y de aprendizaje puede utilizarse para elaborar programas específicos para la enseñanza y aprendizaje de los aspectos que se tratan en estas dimensiones.

6. Conclusiones

Las conclusiones que podemos extraer de esta presentación son las siguientes:

- Las cuatro últimas décadas en la enseñanza de lenguas han supuesto la paulatina consolidación del denominado «enfoque comunicativo». La «enseñanza comunicativa de la lengua» se ha desarrollado sobre la base del análisis de los factores sociolingüísticos que inciden en la comunicación, lo que ha supuesto una ampliación del tradicional enfoque lingüístico de los métodos estructuralistas. Aunque el *comunicativismo* se ha postulado, ya desde finales de los 80, como una alternativa a los «métodos» que proliferaron en las décadas anteriores, en los últimos años algunas voces críticas han puesto el acento en los límites del modelo. En Asia, distintos investigadores han informado de las dificultades de aplicar el enfoque comunicativo.

- Si, a pesar de su carácter generalizador, consideramos el enfoque comunicativo como un método más, algunos autores proponen la búsqueda de opciones alternativas a los métodos; de manera que nos situemos en lo que se ha denominado «pedagogía postmétodo». En esta pedagogía se buscarían modelos más flexibles y menos centralizados, que permitieran, por tanto, adaptarse mejor a la gran variedad de situaciones de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de considerar las características del entorno, las tradiciones educativas y los perfiles de los alumnos deberá constituir un principio básico de estos modelos alternativos al concepto de método.

- De entre los modelos que se consideran representativos de la filosofía «postmétodo», el esquema de enseñanza de lenguas en tres niveles de H. H. Stern se sitúa en la perspectiva del currículo, por lo que tiene especial interés en este Congreso. El denominado «nivel político» del modelo de Stern, que es el nivel en el que se toman las decisiones de planificación curricular, incluye una serie de categorías, dos de ellas centradas en la definición de los objetivos y contenidos del currículo y otra en las estrategias denominadas «de tratamiento», que están relacionadas con el tipo de enseñanza, la duración de los cursos o las relaciones sociales en clase, como la mayor o menor dependencia del profesor.

- Las estrategias más adecuadas en cuanto al enfoque de la enseñanza o las relaciones sociales en clase vendrán determinadas, en definitiva, por el contexto social y educativo y por las características de la situación particular de enseñanza y aprendizaje, por lo que no cabe hablar de unas estrategias superiores o más recomendables que otras. En qué medida debe usarse o no la L1 del alumno en la clase de español, por ejemplo, o qué énfasis debe ponerse en las actividades más estructuradas o en las más comunicativas, es algo que deberá determinarse a la luz de las circunstancias particulares de cada currículo particular. Un planteamiento de este tipo es más sensible a la idea de situar en primer plano las decisiones, las necesidades y las expectativas de los profesores y los alumnos y toma distancia respecto a los postulados que pretenden tener validez o aplicación universal.

- Por su parte, las categorías de definición de objetivos y contenidos del modelo de Stern pueden analizarse desde la perspectiva de los planteamientos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) del Consejo de Europa y del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) del Instituto Cervantes. Ambos documentos constituyen instrumentos de especial interés a la hora de considerar la propuesta de que el currículo llegue a constituir la herramienta básica de planificación y responden a la filosofía general, que reclaman los críticos del *comunicativismo*, de buscar fórmulas más flexibles y adaptables a las características de los distintos entornos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.

Council of Europe . (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Jarvis, H. y Atsilarat, S. (2004). Shifting paradigms: from communicative to context-based approach. Consultado el 5 de diciembre de 2005, de http://www.asian-efl-journal.com

Kumaravadivelu, B. (2006). Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, 40, 59-81.

Li, D. (1998). «It's always more difficult than you plan and imagine»: Teachers' perceived difficulties in introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32, 677-703.

Sato, K. (2002). *Practical understandings of communicative language teaching and teacher development*. En S. J. Savignon (Ed.), Interpreting communicative language teaching (pp. 41-81). New Haven, CT.: Yale University Press.

Shamim, F. (1996). *Learner resistance to innovation in classroom methodology*. En H. Coleman (Ed.), Society and the language classroom (pp. 105-121). Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching* (edited by P. Allen and B. Harley). Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Yu, L. (2001). Communicative language teaching in China: Progress and resistance. *TESOL Quarterly*, 35, 194-198.