

# LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE PAR EN PAR

---

## Diálogo entre teoría y práctica *Homenaje a Ernesto Martín Peris*

**NEUS SANS**

Editorial Difusión

**AGUSTÍN GARMENDIA**

Editorial Difusión

**LOURDES MIQUEL**

EOI de Barcelona-Drassanes

**MIQUEL LLOBERA**

Universitat de Barcelona

**CARMEN LÓPEZ FERRERO**

Universitat Pompeu Fabra

**JOAN-TOMÀS PUJOLÀ**

Universitat de Barcelona

**JAUME BATLLE RODRÍGUEZ**

Universitat de Barcelona

**ELISA ROSADO VILLEGAS**

Universitat de Barcelona

**ESTEVE CLUA**

Universitat Pompeu Fabra

**ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA**

Instituto Cervantes

**SILVIA PUEYO**

Universidad Europea del Atlántico

**MARIA LLUÏSA SABATER**

Universitat de Barcelona

**NEUS FIGUERAS**

Universitat de Barcelona

**FUENSANTA PUIG**

EOI Barcelona-Drassanes

**FRANCISCO HERRERA**

CLIC International House Cádiz

**PAZ BATTANER**

Univ. Pompeu Fabra y Real Academia Española

**ENCARNA ATIENZA**

Universitat Pompeu Fabra

**SERGI TORNER**

Universitat Pompeu Fabra

**YU-CHIN LI**

Chung Yuan Christian University

**MARIA DOLORS CAÑADA PUJOLS**

Universitat Pompeu Fabra

**LAURA BORRÁS DALMAU**

Universitat Pompeu Fabra

**AGUSTÍN VERA LUJÁN**

UNED

**INMACULADA MARTÍNEZ**

CIESE-Comillas

**DANIEL CASSANY**

Universitat Pompeu Fabra

**ROSANA ACQUARONI MUÑOZ**

Centro Complutense para la Enseñanza del Español

**MARÍA NARANJO PITA**

Idiomes UPF, Fundació Univ. Pompeu Fabra

**BEGOÑA MONTMANY**

International House Barcelona – Univ. de Barcelona

**M. VICENTA GONZÁLEZ**

Universitat de Barcelona

**OLGA ESTEVE**

Universitat Pompeu Fabra

**FRANCESC FERNÁNDEZ**

EOI Sant Cugat del Vallès

**MARTA HIGUERAS**

Instituto Cervantes

**ELENA VERDÍA**

Instituto Cervantes

# CUADERNOS DE DIDÁCTICA

Colección dirigida por Francisco Herrera y Neus Sans

---

## LA DIDÁCTICA DE LENGUAS DE PAR EN PAR

### Diálogo entre teoría y práctica

*Homenaje a Ernesto Martín Peris*

**AUTORES:** Neus Sans, Agustín Garmendia, Carmen López Ferrero, Joan-Tomàs Pujolà, Jaume Batlle Rodríguez, Elisa Rosado Villegas, Esteve Clua, Álvaro García Santa-Cecilia, Silvia Pueyo, María Lluïsa Sabater, Neus Figueras, Fuensanta Puig, Francisco Herrera, Paz Battaner, Encarna Atienza, Sergi Torner, Yu-Chin Li, Maria Dolors Cañada Pujols, Laura Borràs Dalmau, Agustín Vera Luján, Inmaculada Martínez, Daniel Cassany, Rosana Acquaroni Muñoz, María Naranjo Pita, Begoña Montmany, M. Vicenta González, Olga Esteve, Francesc Fernández, Marta Higuera y Elena Verdía

**Semblanzas:** Lourdes Miquel, Miquel Llobera

**EDICIÓN:** Carmen López Ferrero, Joan-Tomàs Pujolà

**REDACCIÓN:** ilusionoptica.es (Roberto Castón, Andreas Escudero)

**CORRECCIÓN ORTOTIPOGRÁFICA:** Carmen Aranda

**DISEÑO DE CUBIERTA E INTERIORES:** Laurianne López Barrera

**MAQUETACIÓN:** Aleix Tormo

**ILUSTRACIÓN DE CUBIERTA:** Laurianne López Barrera

**IMÁGENES:** p. 192 [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Fonetica\\_L2.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html); p. 193 KEPHAM English Pronunciation; p. 260 miunicaneurona/Adobe Stock; p. 261 Shjmyra/Adobe Stock; p. 261 Mario918/Adobe Stock, trahko/Adobe Stock; p. 279 AleksandarNakic/Istockphoto; p. 312 [www.artehistoria.com](http://www.artehistoria.com), jonya/Istockphoto.

---

© Los autores y Difusión S.L. Barcelona 2019

ISBN: 978-84-17710-82-8

Impreso en España por Gómez Aparicio

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y ss. Código Penal).

---



C/ Trafalgar, 10, entlo. 1ª  
08010 Barcelona - España  
Tel.: (+34) 932 680 300  
Fax: (+34) 933 103 340  
[editorial@difusion.com](mailto:editorial@difusion.com)

[www.difusion.com](http://www.difusion.com)

# ÍNDICE

---

- 6** NOTA DE LA EDITORIAL  
Neus Sans y Agustín Garmendia
- 8** SEMBLANZAS  
Lourdes Miquel y Miquel Llobera
- 16** INTRODUCCIÓN  
Carmen López Ferrero y Joan-Tomàs Pujolà
- I. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**
- 22** 1 / INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA  
DOCENTE EN L2: DE LA MANO Y EN  
MOVIMIENTO  
Elisa Rosado y Jaume Batlle
- 40** 2 / PLURILINGÜISMO E  
INTERCOMPENSIÓN: ENFOQUES  
PARA EL ENTENDIMIENTO EN LA  
DIVERSIDAD  
Esteve Clua y Álvaro García  
Santa-Cecilia
- 62** 3 / ANÁLISIS DE NECESIDADES: EL  
PRIMER PASO DE LA PLANIFICACIÓN  
DE UN CURSO  
Silvia Pueyo y M<sup>a</sup> Lluïsa Sabater
- 84** 4 / LA EVALUACIÓN DE LENGUAS:  
¿DE CAMINO HACIA EL CAMBIO?  
Neus Figueras y Fuensanta Puig
- 114** 5 / MAPEAR LA INNOVACIÓN EN LA  
DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS:  
NODOS Y ARISTAS DE UN TERRITORIO  
Francisco Herrera y Joan-Tomàs Pujolà
- II. SISTEMA Y USO**
- 134** 6 / CAMINOS QUE RECORREN  
LAS PALABRAS: CRUCES Y  
BIFURCACIONES  
Paz Battaner y Encarna Atienza
- 156** 7 / GRAMÁTICA PEDAGÓGICA: DE LA  
TEORÍA A LOS MANUALES  
Sergi Torner y Yu-Chin Li
- 184** 8 / HABLEMOS DE PRONUNCIACIÓN:  
¿PERCEBES O PERCIBES?  
María Dolors Cañada y Laura Borràs
- 204** 9 / ACTUAR Y HABLAR EN ESPAÑOL:  
LA PRAGMÁTICA EN EL PCIC  
Agustín Vera Luján e Inmaculada  
Martínez
- 224** 10 / EL TEXTO Y SUS CUALIDADES:  
ANTES Y DESPUÉS DE LA RED  
Daniel Cassany y Carmen López  
Ferrero
- 246** 11 / LA LITERATURA EN LA  
ENSEÑANZA DE ELE: ESE  
HORIZONTE ABIERTO.  
Rosana Acquaroni y María Naranjo
- III. ESTRATEGIAS DOCENTES Y  
DESARROLLO PROFESIONAL**
- 270** 12 / ANÁLISIS Y DISEÑO  
DE MATERIALES: CINCO  
INTERROGANTES Y UNA TAREA  
Neus Sans y Agustín Garmendia
- 284** 13 / LA OBSERVACIÓN DE  
LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA  
CONJUNCIÓN DE MIRADAS.  
Begoña Montmany y M. Vicenta  
González
- 302** 14 / MODELOS DE FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO: COMUNIDADES DE  
PRÁCTICA REFLEXIVA  
Olga Esteve y Francesc Fernández
- 320** 15 / LAS COMPETENCIAS  
DOCENTES: PROFESIONALIZACIÓN Y  
DESARROLLO PROFESIONAL  
Marta Higuera y Elena Verdía

---

# **NOTA DE LA EDITORIAL**

---

---

**Neus Sans**

Editorial Difusión

**Agustín Garmendia**

Editorial Difusión

---

Los que firmamos este prefacio podríamos rendir homenaje al Ernesto Martín Peris amigo, al colega, al colaborador, al maestro. Pero desde nuestra posición, en esta obra, de portavoces de la editorial Difusión, estamos obligados (felizmente obligados) a homenajear al Ernesto Martín Peris creador de materiales e innovador de la metodología del español como lengua segunda y extranjera.

El título de este libro, *La didáctica de lenguas de par en par*, y los artículos que lo conforman dan cuenta de la amplitud de la aportación y la influencia de Ernesto en los más variados campos de la didáctica del español. Al publicarlo, nos sumamos a un reconocimiento (raramente unánime) de su labor investigadora, académica e institucional. Sin embargo, a nosotros nos corresponde sobre todo encomiar su trabajo como autor y eso significa reconocer su importantísima contribución a algunas de las colecciones que han marcado la evolución de la didáctica del español en los últimos 40 años. En ellas, la voz de Ernesto Martín Peris ha sido siempre original e innovadora, y su visión, tan rigurosa como libre de rémoras del pasado.

Ese papel de creador de materiales ha tenido y tiene un impacto indiscutible en la práctica docente de miles de profesores y en la manera de aprender —debemos decirlo— de millones de aprendientes. Por eso, estamos felizmente obligados a agradecer al amigo, colega, colaborador y maestro que haya sido autor y que haya usado su voz para transformar la didáctica del español en lo que es hoy.

---

# **SEMBLANZAS**

---

---

## **Lourdes Miquel**

### **EOI de Barcelona-Drassanes**

---

#### **ERNESTO MARTÍN PERIS Y EL ELE: DE LA EOI A LA UNIVERSITAT POMPEU FABRA**

El Español Lengua Extranjera, entendido como una disciplina seria, sólida e, incluso, vanguardista, va indisolublemente unido a la persona de Ernesto Martín Peris. Su labor docente en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes (EOI-BD), sus aportaciones como director académico del Instituto Cervantes y, posteriormente, su incorporación a la Universitat Pompeu Fabra (UPF), le han dado, por un lado, la posibilidad de contribuir con sus conocimientos a las distintas áreas de trabajo citadas y, a la vez, tener una visión panóptica de la disciplina que hace que sus aportaciones sean siempre relevantes.

Cuesta, desde la perspectiva actual, imaginarse lo que era la enseñanza de español a extranjeros en el inmediato posfranquismo: métodos escasísimos que no representaban la lengua real, basados únicamente en estructuras gramaticales –“detrás de  $x$  va  $y$ ”– y un léxico arbitrario, con una supuesta cultura llena de los más rancios estereotipos, una confusión total entre las distintas destrezas –la escritura era simple grafía; la expresión oral una repetición de los textos de los manuales...–, la absoluta prohibición de apelar, bajo ningún pretexto, a la lengua materna de los estudiantes y una única estrategia de aprendizaje: la memoria. Recuerdo que la única “TIC” –permítaseme la ironía– era el retroproyector. A los estudiantes se les sometía –no encuentro otra palabra que lo defina mejor– a una serie de transparencias con un texto. En la primera, estaba el texto completo y en las sucesivas, que no eran pocas, se iba eliminando léxico, de modo que la última transparencia a veces contenía dos o tres palabras; el resto tenían que llenarlo los alumnos. Pobres.

Ese era el panorama cuando llegué a la EOI-BD, en el inmediato posfranquismo. Ernesto era el jefe de estudios y Miquel Llobera, el director, un tándem potentísimo, que impulsó a toda la escuela a intentar subvertir la tradición estructuralista en la enseñanza de lenguas extranjeras, que tan pocos resultados efectivos daba, para lanzarnos a lo que iba a ser el gran salto, ya vislumbrado en inglés, hacia el enfoque comunicativo y a crear un colectivo de profesores de distintas lenguas, cohesionado y entusiasta, que se convirtió en una fuerza inusitada. Un auténtico despertar.

Ernesto era profesor del Departamento de Español desde hacía un tiempo y allí llegamos, entre el 77 y el 78, algunas personas inquietas, predisuestas a los cambios, sobre todo porque mirábamos a los ojos de los estudiantes y comprendíamos que aquello que les dábamos en el aula no era lo que necesitaban: se habían desplazado a este país y tenían que poder socializar, ser las personas que eran en su lengua, poder ser capaces de actuar adecuadamente en esta nueva realidad en la que se hallaban. No se trataba, por tanto, eso nos quedó muy claro inmediatamente, de convertirlos en lingüistas ni de que fueran recordando palabras al buen tuntún. La mejora de todo aquello, en el Departamento de Español, se debió, en gran parte, al empuje de Ernesto que, en su relación con Miquel Llobera, había iniciado lecturas de los que más adelante serían valorados como autores fundacionales del enfoque comunicativo (Wilkins, Hymes, Halliday, Searle, entre tantos otros), lecturas que socializó con los miembros del departamento y que nos indicaron el rumbo que debíamos tomar. Aún recuerdo la iluminación al leer, gracias a la recomendación de Ernesto, *Teaching languages as communication* de Widdowson, aparecido en 1978. Esa formación prácticamente autodidacta nos llevó al *Projet de Langues Vivantes* del Consejo de Europa – 1978-1981: *Projet n°4 «Langues vivantes: amélioration et intensification de leur apprentissage comme facteurs de compréhension, de coopération et de mobilité européenne»*, que propuso un modelo de descripción de las necesidades lingüísticas de los estudiantes y que dio lugar a la creación de los niveles umbral, con el *Threshold Level* (1974), seguido por *Un niveau seuil pour le français*, proyectos ambiciosos que trataban de describir las nociones y funciones de inglés y francés, respectivamente. En español, Peter Slagter, en 1979, publicó *Un nivel umbral*, un encargo del Consejo de Europa para comprobar si la descripción nociofuncional y, por tanto, los objetivos de aprendizaje comunicativos que se debían conseguir eran posibles también para el español. Era un trabajo riguroso, pero no exhaustivo, porque así había sido el cometido que se le había encomendado a Slagter.

Entusiasmados por el entusiasmo de Ernesto y por la necesidad de mejorar nuestro trabajo docente nos pusimos a la labor de ampliar ese nivel umbral, de definir necesidades y objetivos comunicativos para cada nivel y pasar, luego, a la descripción del funcionamiento de la lengua, vista desde las nociones y funciones que habíamos establecido. Recuerdo esas reuniones: horas y horas fuera de nuestro horario laboral, sentados en un sofá verde, único sofá de toda la EOI, que, misteriosa y milagrosamente, teníamos en el departamento. Horas analizando la lengua, discutiendo con una receptividad inmensa y un gran sentido crítico. Salíamos todos a la calle a la caza de la lengua: escuchábamos a todo el mundo en

bares, autobuses, supermercados... Y volvíamos con nuestras notas —recuerdo a Ernesto con sus hojas escritas con su letra menuda como si fuera ahora— llenas de descubrimientos lingüísticos, de hipótesis, de dudas y de hallazgos. Recuerdo los cientos de folios que manejábamos, las aportaciones que hacíamos, cómo nos rebatíamos, cómo no cejábamos hasta estar todos convencidos. Y los litros de tìpex que consumimos.

Nuestro objetivo era, simplemente, mejorar nuestras clases, por lo que, con los análisis de lengua realizados, empezamos a crear materiales que, tras largas discusiones hasta darlos por buenos, llevábamos fotocopiados al aula, el lugar de la verdad. Esos materiales, una vez experimentados, volvían a ese rincón presidido por el sofá verde, para ser mejorados en otras extenuantes pero, a su vez, estimulantes reuniones. Solo aspirábamos a eso, a disponer de un buen material fotocopiado para nuestras clases, hasta que un editor, responsable de la librería de la EOI, Luis Saiz, se enteró de lo que estábamos haciendo y nos propuso publicarlo cuando lo tuviéramos más avanzado. Así nació el Equipo Pragma, así nacieron *Para empezar* (1984) y *Esto funciona* (1985). No teníamos la expectativa de publicar, así que poder hacerlo fue un gran regalo.

En las primeras presentaciones de los libros, conscientes —Ernesto siempre lo fue— de que debíamos a la vez emprender la formación del profesorado, tratábamos de explicar a los profesores los principios del enfoque comunicativo y sus ventajas. Fueron arduas, difíciles. Las ideas del enfoque tradicional y/o estructural estaban fuertemente arraigadas y los profesores se resistían con ardor, aunque ahora parezca imposible, al cambio. Era descorazonador. Pero no cejamos. Y *Para empezar* y *Esto funciona* poco a poco se fueron abriendo paso y con ellos se fue generando un cambio de visión de la enseñanza-aprendizaje del español.

A punto de terminar *Esto funciona*, Ernesto se fue a Nueva York a trabajar como coordinador de la sección de español en el programa de lenguas del Servicio de Capacitación y Exámenes en la sede de las Naciones Unidas, un trabajo que le permitió ver la especialidad desde otra perspectiva, global e internacional, algo que luego sirvió —nos sirvió a todos— en su trabajo en el Instituto Cervantes. En paralelo, en el 86, Neus Sans y yo fuimos al Ministerio de Cultura a responsabilizarnos de un departamento recién creado, el Servicio de Difusión de la Lengua, única institución en todo el estado español que se ocupaba del español para extranjeros y que fue el germen de lo que más adelante sería el Instituto Cervantes. Entre otras muchas actividades —materiales gratuitos de corte comunicativo para profesores, por ejemplo— creamos las primeras “Jornadas

## SEMBLANZAS

Internacionales de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” y, allí, en una de sus ediciones, nació la sigla ELE, que tan familiar nos resulta ahora, y que, visto retrospectivamente, fue una metáfora que simbolizó el inicio de la disciplina.

Tras la creación del Instituto Cervantes en el 91, Ernesto fue nombrado director académico. Y una vez más, fue él una figura clave en el ELE al impulsar un documento fundamental que unificará y vertebrará la enseñanza del español dentro de la red Cervantes y, por extensión, en muchos centros de lenguas: el Proyecto Curricular. Ernesto lo vincula, además, a la necesidad de plantearse, desde la institución, la formación sistemática de profesores, un tema fundamental para asegurar la seriedad y el rigor del Español como Lengua Extranjera.

Más adelante, Ernesto dejó la EOI para iniciar su carrera universitaria en la Universitat Pompeu Fabra, una nueva etapa también fructífera de la que se da cuenta en la semblanza que sigue de Miquel Llobera.

Incansable, apasionado, tenaz, no ha parado de escribir libros para la enseñanza de ELE y la formación del profesorado (*Bitácora, Gente, Profesor en acción*) y de impartir innumerables cursos de formación de profesores. En una entrevista a Ernesto publicada en *marcoELE* en 2011 (<https://marcoele.com/entrevista-a-ernesto-martin-peris/>), a cargo de Pablo Martínez-Gila, el entrevistador dice: “Todos, de una u otra manera, le debemos a Martín Peris algo de lo que cada día nos acompaña en el trabajo diario de dar clase: actividades en manuales como *Para Empezar* o *Gente*, propuestas incluidas en algún artículo o en trabajos de discípulos suyos, reflexiones aprendidas en un taller, en una clase de máster... Siempre hay algo en nuestra labor docente que nos remite al trabajo de Ernesto, aunque tal vez lo tengamos tan incorporado a la rutina de cada día que nos sea ahora difícil redescubrir su origen.” No se podría expresar mejor. Todos le debemos mucho, todos le debemos una inmensa gratitud.

---

**Miquel Llobera**  
Universitat de Barcelona

---

## **BREVE MEMORIA PLUTARQUIANA**

Cuando trabajábamos juntos en la dirección de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes, admiraba a este profesor de español, Ernesto Martín Peris, quien, con una muy fundamentada formación lingüística, sabía catalán, francés, inglés y alemán, además de latín, teología y filosofía. También conocía las aportaciones de Austin y su teoría de los actos de habla, las de Benveniste y su formulación de las enunciaciones. Compartíamos, pues, una rigurosa base de entendimiento en lo que se refería a nuestra visión de la lengua y, por supuesto, a lo que esta concepción implicaba para su didáctica.

Además, creo que los dos coincidíamos tanto en nuestra ética profesional como en la toma de decisiones orientadas a dar un servicio público lo más eficaz posible. Queríamos una contratación de profesorado que anunciara las plazas en los periódicos y escogiera a los mejores candidatos mediante una comisión de selección, para evitar en todo caso influencias no profesionales. Estábamos de acuerdo también en la necesidad de disponer de una buena biblioteca que sirviera para los alumnos y para la formación permanente del profesorado. En lo que teníamos problemas era en el lugar para reunirnos: Ernesto pensaba que mi despacho con ventanas a menudo abiertas era algo siberiano, y a mí el suyo me parecía más bien tropical. Fueron años de crecimiento profesional: mientras él redactaba materiales pedagógicos para la enseñanza del español como lengua extranjera, yo asesoraba en la realización de materiales para la enseñanza del catalán para no-catalanohablantes. Nuestra situación en la EOI, después de una década, se normalizó, como agregados primero y luego como catedráticos.

Ernesto obtuvo una plaza de alto funcionario en la ONU y yo obtuve una de profesor ordinario en la Universitat de Barcelona (UB). Cuando él estaba en Nueva York, yo estuve de profesor visitante en la *Graduate School of Education* de la Universidad de Pensilvania, en Filadelfia. De vez en cuando nos veíamos a lo largo de 1986, y manteníamos conversaciones sobre la conveniencia de desarrollar estudios de máster para la formación de profesores de español como lengua extranjera, tal como existían para el inglés y el francés. En cuanto me reincorporé a mi universidad, me di cuenta de que se había abierto en las universidades

españolas la posibilidad de organizar cursos de máster con títulos propios. Y decidimos entonces proponer uno para la Formación de Profesores de Español (máster FPELE), que fue aceptado en 1987. Fue un curso en el que participaron eminentes profesores como Miquel Siguán y Mari Paz Battaner, o jóvenes como Javier Zanón, quien introdujo la adquisición de segundas lenguas en el campo del español. Una gran ventaja fue el poder contar con la colaboración de los profesores de español de la EOI-BD para algunas asignaturas y sobre todo para las *Prácticas*: esta parte del curso era una de las mejor valoradas por los alumnos. Este Departamento de Español para extranjeros de la EOI-BD era, sin duda, el mejor de los existentes y en él la influencia del profesor Martín Peris era una evidencia.

Junto con el máster se había creado en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UB un programa de doctorado. Fue un programa muy fecundo, pues se leyeron, durante su vigencia, más de cien tesis doctorales, entre ellas la de Ernesto Martín Peris, en la que intervine muy ligeramente como director: mi única labor consistió en poner límites a la enorme cantidad de bibliografía que manejó para establecer el estado de la cuestión.

Entre toda esta actividad se crearon los exámenes DELE y el Instituto Cervantes. Ernesto Martín Peris se implicó en ambas iniciativas: en el IC como secretario general dirigió la elaboración de *Enseñanza del Español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994). El documento dejó estupefactos a hispanistas poco familiarizados con los conceptos y términos que allí aparecían, los cuales, sin embargo, permitían disponer de un fundamento sólido para organizar la docencia que se impartía en las diversas sedes del IC antes de que se publicara el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, del Consejo de Europa. Otra aportación que no quiero dejar de mencionar fue la coordinación que llevó a cabo Ernesto Martín Peris del *Diccionario de términos clave de ELE*: me ayudó desde 2008 en mi trabajo docente de manera extraordinaria.

Cuando Ernesto Martín Peris obtuvo la plaza de profesor titular en la Universitat Pompeu Fabra (UPF), continuamos colaborando en la formación de profesores en el contexto del programa de máster, que se consolidó y desarrolló en diferentes formatos y contextos. El MFPELE es título oficial interuniversitario desde el año 2007 y se coordina conjuntamente desde la Universitat Pompeu Fabra y la Universitat de Barcelona y, desde el año 2003, dispone de una versión *online* (primero en IL3-UB y actualmente el Centro Universitario Internacional de Barcelona, UNIBA). Nuevas generaciones de profesores de la UB y de la UPF

que incluyen a Joan-Tomàs Pujolà, Carmen López, Encarna Atienza, Vicenta González o Elisa Rosado son parte implicada y necesaria en el desarrollo de estas iniciativas. Las dos últimas tareas importantes en las que hemos trabajado Ernesto y yo conjuntamente en la universidad han sido la creación y dirección del máster oficial interuniversitario para la Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera y la participación en la creación del máster interuniversitario Erasmus Mundus MULTIELE (*Master in Learning and Teaching of Spanish in Multilingual and International Contexts*), impartido de 2008 a 2016.

Nuestras vidas, en toda su extensión, se han desarrollado de manera paralela: hemos tenido hijos y ahora tenemos nietos a los que criamos y cuidamos; pasamos tiempo leyendo, paseando por prescripción médica y por curiosidad, yendo al cine, viendo la televisión, escuchando música, haciendo algún que otro viaje. Para cerrar esta breve memoria plutarquiana, podría acabar mencionando las alegrías y decepciones vividas, pero esto nos llevaría a otro género textual que no viene al caso. Quizás podría acabar diciendo que ahora que no tenemos horario de trabajo solo nos queda el trabajo de las numerosas (pre)ocupaciones que a menudo nos asaltan.

---

# INTRODUCCIÓN

---

DIÁLOGO ENTRE PARES

---

---

**Carmen López Ferrero**

Universitat Pompeu Fabra

**Joan-Tomàs Pujolà**

Universitat de Barcelona

---

La enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y la didáctica de lenguas reconocen en el extraordinario legado del profesor Ernesto Martín Peris un referente incuestionable. Abrió de par en par todo un mundo —el del ELE— que estaba por explorar hace cuatro décadas, cuando no tenía siglas ni documentos umbrales, marco ni oficiales. A su fértil labor de creación queremos rendir homenaje en este libro de agradecimiento. Y lo hacemos entre pares, por la actitud que define tanto la profesionalidad del Dr. Ernesto Martín Peris como la generosidad del compañero. El encuentro con Ernesto es siempre entre iguales, en un intercambio de puntos de vista que impulsa la construcción y el deleite mutuos. Sabio en el arte de la dialéctica, es encomiable su actitud abierta, inquieta, rigurosa, alta de miras y al mismo tiempo apegada a la realidad. Es siempre un estímulo dialogar con él, en persona o a través de sus publicaciones. Este diálogo se encauza en el presente volumen con cada una de las citas que introducen los quince capítulos que lo componen.

De entre la variedad de temas que Ernesto Martín Peris ha ido explorando en el mundo de ELE y L2, el lector interesado en la didáctica de segundas lenguas encontrará en estos capítulos reflexiones sobre teorías lingüísticas y de aprendizaje, análisis de distintas unidades del sistema de la lengua y descripción de su uso, materiales didácticos, práctica de aula, procesos de reflexión, innovación y desarrollo profesional. La intención de esta obra es la de incentivar en cada capítulo el diálogo entre teoría y práctica que Ernesto ha impulsado —y sigue impulsando— de un modo ejemplar a lo largo de su carrera profesional. Maestro y amigo de quienes firmamos los capítulos de este libro, todos coincidimos en destacar su exquisito trato humano, la elegante humildad con la que ejerce su magisterio, su naturalidad y entusiasmo por el trabajo compartido. Esta forma de concebir la profesión docente —y la vida— es la que explica que se haya solicitado a los autores escribir su capítulo entre pares, a cuatro manos o en forma de conversación, y reflejar así ese afán por la reflexión construida con el otro.

## INTRODUCCIÓN

Se observa en todas las contribuciones de este libro la huella reflexiva y afectiva que imprime Ernesto Martín Peris en los docentes, investigadores y estudiantes con los que ha trabajado y trabaja. No están todos, pues es imposible, pero quienes han colaborado en este libro-homenaje forman parte de su extensa e intensa historia académica y profesional: por su vinculación con el Instituto Cervantes, del que Ernesto fue primer director académico; con Escuelas Oficiales de Idiomas, donde Ernesto ejerció de catedrático; con el máster interuniversitario –Universitat de Barcelona (UB) y Universitat Pompeu Fabra (UPF)– de Formación de Profesores de ELE, que Miquel Llobera coordinó con Ernesto en su etapa universitaria; con la editorial Difusión, de la que Ernesto es coautor de manuales de referencia; con el grupo de investigación consolidado Gr@el (“Grup de recerca en ensenyament i aprenentatge de llengües”) de la UPF, del que Ernesto es miembro fundador; con la Fundación Comillas, con la que ha colaborado en actividades de formación y diversos proyectos de investigación; con programas de doctorado, en los que ha contribuido como director de tesis. De ahí el carácter particular y heterogéneo de este volumen.

El libro se estructura en tres grandes bloques de contenidos, organizados también entre pares, esta vez de conceptos: *enseñanza y aprendizaje* (I), *sistema y uso* (II), *estrategias docentes y desarrollo profesional* (III). En ellos se abordan algunas de las cuestiones fundamentales para quien se está formando o se inicia en la profesión docente, ilustradas con ejemplos en la práctica. El primer bloque del libro sobre *enseñanza y aprendizaje* consta de cinco capítulos. En el primero se explican conceptos clave como competencia / actuación, adquisición / aprendizaje, *input / output*, etc., en torno a la investigación sobre adquisición de lenguas y la práctica docente. Sigue un capítulo dedicado al enfoque plurilingüe y a las propuestas de intercomprensión para el trabajo en el aula con varias lenguas. El análisis de necesidades es el concepto fundamental que se aborda en el tercer capítulo, como primer paso para la planificación de un curso. El capítulo cuarto expone en qué consiste la evaluación en la didáctica de L2: cómo evaluamos explica cómo enseñamos y cómo aprenden los estudiantes. Se cierra este primer bloque con una reflexión sobre innovación en la didáctica de segundas lenguas, con la tecnología como hilo conductor.

En la segunda sección sobre *sistema y uso*, los seis capítulos se dedican a la reflexión en torno a distintas unidades de la lengua: el léxico, la gramática, la pronunciación, los actos de habla, el discurso y los textos literarios. El léxico se aborda en el capítulo 6 como base de la comunicación y se describen para el

aula de ELE las posibilidades didácticas que ofrecen plataformas como Enclave de la RAE. El capítulo siguiente se detiene en la complejidad de la gramática pedagógica, concretamente en la dificultad de aprendizaje de los tiempos de pasado en español. Sobre pronunciación trata el capítulo 8, en que se explica la criba fonológica, la fonética correctiva y combinatoria, entre otras, y su aplicación a la didáctica de lenguas. En el siguiente capítulo sobre pragmática se definen los conceptos de intervención y acto de habla, adjuntos externos de los actos de habla, patrones o esquemas ilocutivos complejos. También es discursivo el planteamiento de los dos capítulos que cierran este bloque: en el primero se compara la forma de usar los textos en las clases de ELE/L2 antes y después de la red; en el segundo sus autoras entablan una conversación en torno al papel de los textos literarios en la enseñanza de ELE. El último bloque de contenidos, sobre *estrategias docentes y desarrollo profesional*, presenta en cuatro capítulos en qué tipo de competencias conviene que un profesor de lenguas se forme. El capítulo 12 plantea con qué criterios se seleccionan y diseñan los mejores materiales para la docencia. En el siguiente, las autoras conversan sobre la observación de la práctica docente y la ayuda que supone para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sigue una reflexión sobre qué modelos de formación del profesorado conviene desarrollar y sobre cómo participar en una comunidad de práctica reflexiva. El último capítulo del libro recoge, finalmente, el conjunto de competencias docentes que definen a un profesional de la didáctica de lenguas.

*De la mano y en movimiento, diversidad, planificación, camino, cambio, nodos y aristas, cruces y bifurcaciones, horizonte abierto, interrogantes, conjunción de miradas, comunidades, práctica reflexiva y desarrollo profesional* son expresiones escogidas para los subtítulos de los capítulos que conforman este volumen tan especial de Cuadernos de Didáctica: son voces que dialogan sobre ese mundo dinámico y en constante evolución de la didáctica de ELE que Ernesto nos abrió a todos de par en par.



---

# I. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

---

---

# 1

---

**INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN L2:  
DE LA MANO Y EN MOVIMIENTO**

---

---

**Jaume Batlle Rodríguez**

Universitat de Barcelona

**Elisa Rosado Villegas**

Universitat de Barcelona

---

En el aprendizaje de una L2, la distinción entre *conocimiento* y *uso* se diluye, puesto que el conocimiento no cabe definirlo sino en términos de uso, y es justamente el uso de la lengua el que crea su conocimiento.

Ernesto Martín Peris (2010, p. 3)

La curiosidad por saber cómo tiene lugar el proceso de apropiación de una lengua, una vez se ha adquirido la primera, ha guiado e informado desde hace más de 40 años la didáctica de lenguas extranjeras. Tanto desde perspectivas teóricas como desde la investigación aplicada, se ha intentado explicar ese proceso considerando qué tipo de factores lo determinan, qué fases o estadios se identifican en él y, de forma crucial, cómo esta información tiene repercusiones para quien aprende una lengua segunda y, claro está, para quien la enseña.

Plantearnos cómo se ha abordado el estudio del desarrollo de las L2<sup>1</sup> nos lleva a considerar muy diversos trabajos que han propuesto definir tanto los factores lingüístico-cognitivos de los aprendices como las características de la realidad social y contextual en que tiene lugar ese desarrollo, las cuales han sido estudiadas a partir de investigaciones predominantemente cualitativas de base eminentemente sociocultural o sociocognitiva. Lejos de pensar que la distancia teórica o metodológica que media entre ambas es insalvable, es el nuestro un planteamiento integrador, interdisciplinar, que asume, por una parte, que el aprendizaje de L2 es un fenómeno de carácter eminentemente social y, por otra, que todo aprendizaje es, por definición, un proceso cognitivo (Hulstijn *et al.*, 2014, p. 376). Y a ese proceso tenemos acceso tanto los aprendientes como los profesionales de la lengua a partir de la observación de los datos reales de su adquisición y la reflexión sobre dichos datos.

---

1 En este artículo, utilizaremos L2 para referirnos tanto a *lenguas segundas* como a *lenguas extranjeras* (LE), por ser la primera una nomenclatura que incluye ambos conceptos.

## INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN L2: DE LA MANO Y EN MOVIMIENTO

Además, y de forma determinante, desde este planteamiento no solo animamos a investigadores y docentes a reflexionar sobre el fenómeno general de la adquisición de lenguas segundas de forma implicada y consciente, sino que también indicamos la conveniencia de invitar a los aprendientes a acercarse de forma consciente e implicada a los fenómenos lingüísticos, a los procesos psicológicos y de interacción social que caracterizan este fenómeno (Saville-Troike, 2007, p. 2). Es nuestro convencimiento que el descubrimiento de que los resultados de la investigación constituyen una valiosa herramienta para todos los agentes involucrados en el aprendizaje de una lengua, tanto alumnos como docentes en formación o con experiencia en el aula. Este *aprendizaje por descubrimiento*, análogo a la *noticing hypothesis* de Schmitt (1990), implica a los alumnos en la necesidad de conocer cómo llevan a cabo sus propios procesos de aprendizaje, en una suerte de investigación introspectiva que los lleva a desarrollarse como usuarios y conocedores del sistema de la lengua que están aprendiendo. Así, en este capítulo, planteamos un intercambio a múltiples bandas:

- entre la realidad del aula y la investigación sobre la interacción que en ella tiene lugar,
- entre los agentes que intervienen en dicha interacción, esto es, entre aprendientes y docentes,
- entre el concepto de aprendizaje y el modo en que este tiene lugar en nuestros contextos educativos.

La revisión de las teorías sobre la adquisición de L2 que han orientado la didáctica de las L2 durante los últimos años, así como las sinergias que entre estas se establecen, nos permiten incidir en perspectivas que analizan, desde la realidad del aula, el modo en que en esta se lleva a cabo el aprendizaje. La realidad del aula como espacio en el que se produce el aprendizaje a partir de las acciones que en ella se llevan a cabo permite comprender a todos los agentes implicados como los protagonistas del proceso. En este sentido, insistimos al final del capítulo en la relevancia que cobran los fenómenos de introspección y reflexión por parte de profesores y alumnos. En consecuencia, nuestro foco de atención estará no solo en redefinir el papel del profesor como investigador, sino también en reforzar la necesidad de que el alumno tome conciencia y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.

## CONSTRUCTOS Y DICOTOMÍAS EN MOVIMIENTO

Desde hace siglos existe la voluntad de conocer cómo se aprenden las lenguas extranjeras, pero no es hasta bien entrado el siglo pasado cuando esta voluntad se materializa en

la aplicación del constructo *competencia lingüística* al estudio de las L2. La dicotomía *competencia/actuación* se acuña inicialmente en el contexto de la gramática generativo-transformacional chomskiana para capturar el contraste entre el conocimiento implícito del lenguaje que tiene el individuo y el uso que hace de dicho conocimiento. El éxito de esta dicotomía radicaba en su innegable utilidad: fundamentada en la diferencia saussuriana entre *langue* y *parole*, planteaba una diferenciación entre realidad lingüística e idealización de la lengua que implicaba comprender el uso de la lengua como una realidad tangible con una correspondencia abstracta que era, felizmente para los teóricos, susceptible de ser descrita en términos absolutos.

A partir de ahí se suceden los avances en el estudio de la configuración de los sistemas no nativos que, como parece ser habitual en investigación, aparecen y se desarrollan en gran medida como reacción y/o complemento a la propuesta inmediatamente anterior. Así, se intenta probar cómo las lenguas maternas determinan la formación de las L2 (Lado, 1957), cómo el análisis de los errores es herramienta esencial para caracterizar dicho proceso (Corder, 1967), o cómo esos sistemas dinámicos que son las interlenguas se configuran necesariamente gracias a la combinación de diversos factores lingüísticos y no lingüísticos (Selinker, 1972; Liceras, 1996). Igualmente, se investiga cómo las oportunidades para la negociación del significado y las modificaciones interaccionales llevan al aprendiz hacia la adquisición de la lengua objeto (Long, 1983). El foco, pues, estaba en entender cuáles eran los elementos a partir de los cuales se establecía la construcción de una competencia lingüística. Los parámetros, hasta el momento de carácter eminentemente cognitivo, intentaban tener una correspondencia con la realidad del aprendizaje.

La distinción entre *competencia* y *actuación*, es decir, entre el conocimiento lingüístico del individuo y el uso que hace de tal conocimiento, cristaliza en la dicotomía *adquisición* y *aprendizaje* que propone Stephen Krashen (1981) con objeto de capturar la diferencia entre aquello que se aprende conscientemente, asociado normalmente a contextos institucionales (aprendizaje), y aquello que pasa a formar parte del sistema lingüístico del aprendiz de forma subconsciente (adquisición). En palabras del propio Martín Peris, “la adquisición correspondería al modo como los niños, de una forma inconsciente, sin darse cuenta, llegan a hablar su lengua materna” (1988/2007, p. 8). Por su parte, la noción de aprendizaje aludiría a los procesos deliberados, conscientes de que, eminentemente en el aula de L2, ponen en marcha los aprendices.

La teoría global de Krashen entendía la adquisición de las L2 a partir de lo observado en estudios empíricos realizados sobre las lenguas primeras, definida

## INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN L2: DE LA MANO Y EN MOVIMIENTO

en un orden fijo, “natural”, no determinado por los currículos docentes. Una forma, un elemento concreto, solo podrá ser adquirida si es presentada en un contexto inteligible, alcanzable (*input* comprensible) para el aprendiz y si estamos, en términos de conocimiento previo, preparados para ello. Su propuesta, intuitiva y brillante, debió su éxito al hecho de que permitía al aprendiz y al docente identificar, más o menos, todos los componentes del proceso global de aprendizaje, reconocerse en él y justificar sensaciones como las siguientes:

(1a)

**Pregunta del alumno:** ¿Por qué no me sale usar el subjuntivo si lo he estudiado en clase? ¡Si yo me lo sé!

**Respuesta:** Porque esa distinción está aprendida pero no adquirida. En su justo momento pasará a formar parte de tu conocimiento adquirido sin que te des cuenta.

(1b)

**Pregunta del profesor:** Ya no sé qué hacer para que mis alumnos aprendan el subjuntivo, se lo he explicado de todas las maneras posibles, lo mejor que sé...

**Respuesta:** No te preocupes. Tu alumno aprenderá cuando su sistema pueda incorporar esa distinción. Será entonces cuando podrá usar productivamente toda la información que le has dado acerca de por qué se usa cada forma, en qué contexto semántico o discursivo, entonces redescubrirá, felizmente, los ejemplos que le has dado para ilustrarlo... Reinterpretará toda esa información desde la posibilidad de producir un subjuntivo sin pensar, de forma natural y automática, como los niños.

(2)

**Pregunta del alumno:** Cuando escriba el texto que me han pedido, voy a utilizar esta estructura que aprendimos ayer en clase, aquí, en este contexto. Al escribir, la uso perfectamente pero luego cuando hablo...

**Respuesta:** Es que, cuando escribes, tienes tiempo para monitorizar tu producción y editar tu pregunta. Es cuando puedes utilizar tu conocimiento aprendido (las reglas que te sabes, los ejemplos que conoces) para trabajar sobre lo que ya tienes adquirido e ir un poco más allá.

Este *monitor*, que muestra al alumno reflexionando de forma más o menos explícita sobre su propia producción, es todo un descubrimiento, le sitúa en una posición activa, privilegiada, de reflexión. Este alumno consciente, protagonista, es el que será capaz de emplear en su aprendizaje todas las herramientas de construcción y análisis que tiene a su alcance para confirmar o descartar sus hipótesis: sus conocimientos lingüísticos previos, los ejemplos que encuentra en el *input*, las explicaciones que recibe del profesor, etc.

Los detractores de Krashen basaron sus críticas fundamentalmente en el hecho de que sus hipótesis no estaban apoyadas por datos auténticos y/o herramientas de análisis robustos, metodológicamente hablando. Una propuesta que había

partido inicialmente de análisis empíricos no acababa de sustentarse en datos del aula que pudieran avalarla. Igualmente, y por la misma razón, algunas de sus más famosas distinciones, como la que enfrenta *adquisición* y *aprendizaje*, hoy día se cuestionan por no estar fundamentadas empíricamente, por ser únicamente válidas como nomenclatura (Macaro, 2010).

Pese a sus limitaciones, este modelo tiene, sin duda, la virtud de ser pionero en intentar proporcionar una explicación holística y global de cómo se produce la adquisición de las lenguas extranjeras, puesto que intenta cubrir todos los aspectos que entran en juego en tal proceso: lingüísticos, psicológicos (pensemos en el valor determinante que otorga a los factores individuales de tipo afectivo) o relativos a la realidad social y didáctica del aprendizaje. En la base de lo que se dio en llamar el *enfoque natural* (*natural approach*) y el nacimiento de lo que hoy conocemos como *enfoque comunicativo* están, sin duda, las propuestas de Stephen Krashen, al enfatizar las oportunidades de comunicación y de adquisición contextualizadas (Krashen y Terrell, 1983). Además, y esto es también muy importante para nuestra reflexión, es precursora en conciliar el análisis de los datos de la adquisición y la experiencia del aula.

## **SINERGIAS EN TORNO A LA REALIDAD DEL AULA**

La dicotomía *adquisición* / *aprendizaje* permite conceptualizar la enseñanza de lenguas extranjeras en torno a una realidad cognitiva, la de la adquisición, y una realidad, social, la del aula, a pesar de que las dos realidades, como decíamos, sean dos caras de la misma moneda o se entrelacen en todo momento. Sin embargo, sí que puede existir la tendencia a clasificar una perspectiva, la de la adquisición, como puramente cognitiva y la otra, la del aprendizaje, como una perspectiva que radica en la realidad del aula, a pesar de que, insistimos, esta clasificación es simplista y no es realista. Lo mismo se puede decir de dos de las perspectivas que se han propuesto para comprender el aprendizaje de la lengua: la *perspectiva interaccionista* y la *perspectiva sociocultural*. A pesar de que en ocasiones se han podido comprender como excluyentes, existen sinergias a partir de las cuales podemos determinar que las perspectivas, interaccionista y sociocultural, son caras de la misma moneda que, en realidad, se complementan. Así, tampoco podemos confundir o relacionar la perspectiva interaccionista con la idea de adquisición que formulaba Krashen, a pesar de que tienen aspectos en común, ni podemos relacionar la teoría sociocultural con la idea de aprendizaje que se proponía anteriormente. En cualquier caso, las dos perspectivas que se plantean a continuación pretenden acercarse a la realidad del aprendizaje de la lengua para comprenderlo y establecer bases empíricas que se tengan en cuenta en la actuación docente.

## INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN L2: DE LA MANO Y EN MOVIMIENTO

Comencemos por la *aproximación interaccionista* (Gass y Mackey, 2006), fundamentada inicialmente en la hipótesis de la interacción de Long (1983), según la cual las interacciones que tienen lugar en el aula de LE implican una negociación del significado por parte de los hablantes, que mejoran así en su actuación comunicativa. Esa negociación es, precisamente, la que conduce a la adquisición. Claro que la existencia de un *input* comprensible (Krashen, 1981) es útil para el aprendiz, pero también los problemas en la comprensión del *input* pueden tener un efecto positivo y derivar en la producción de formas y estructuras concretas. ¿De qué forma? Pues a partir de modificaciones interaccionales como la simplificación gramatical o las preguntas de clarificación, estrategias que los aprendices llevan a cabo para asegurar la comprensión (Gass y Varonis, 1994). Veamos los ejemplos de Batlle (2015) recogidos a continuación:

(3)

**Profesor:** es hace bastante frío en Ámsterdam (.) es- está (.) muy al ↑norte y sabéis que es una ciudad toda con canales y entonces es muy: es muy húmeda

**Alumno:** húmeda.

**Profesor:** es muy hú- (.) húmeda

**Alumno:** húmeda?

**Profesor:** humid

(4)

**Alumno:** sí un poco:: cómo se dice:: eh:: (.) eh:: (1.5) (fueron) ((hace el gesto de tirar)) (1.0) throw?

**Profesor:** ti- ((afirma con la cabeza)) (1.0) tirar no?>se dice<

**Alumno:** tirar?

**Profesor:** tirar (.) objetos ((escribe el verbo en la pizarra))

**Alumno:** tirar objetos?

**Profesor:** tiraban no?

**Alumno:** tirar (.) tirar (1.5) tiraban?

**Profesor:** sí el verbo es tirar

**Alumno:** para ustedes (.) tirar es:

**Profesor:** el infinitivo es tirar (.) tiraban es el imperfecto

**Alumno:** sí (1.0) tiraban objetos y:: (.) eh::m (0.5) algunas cosas

En los ejemplos de (3) y (4), vemos cómo el aprendiz, conscientemente, trabaja de manera deliberada sobre el material que recibe y solicita a su interlocutor que modifique su discurso para asegurar la comprensión. Pero, además, pide explícitamente *feedback* sobre su propia producción que, llegado el momento, es capaz de modificar. En su reformulación de propuestas de Long, Swain (1985) afirma, al fin, que la comprensión del *input* no es suficiente: el *output* que producen los aprendientes también debe ser significativo, pues solo en la producción se demuestra el estado real de desarrollo de la interlengua del aprendiente.

El concepto de negociación del significado implicado en las modificaciones interaccionales ha sido determinante para que los diferentes tipos de modificaciones (reformulaciones, peticiones de clarificación, correcciones, elicitaciones, etc.) se consideren posibilitadoras de procesos de adquisición. El hecho de que un hablante no nativo busque y reciba, a través de la negociación, la solución a un problema gramatical o léxico, por ejemplo, se considera una oportunidad para la adquisición del elemento problemático. Igualmente, muchos estudios en esta línea se han centrado en observar qué modificación interaccional se podía considerar como más adecuada para la adquisición de la L2, sobre todo, en relación con la retroalimentación en la corrección de errores. Los trabajos de investigación realizados bajo los parámetros del *focus on form* (Lyster y Ranta, 1997) buscaron determinar cuantitativamente el efecto de los diferentes tipos de retroalimentación sobre la adquisición de elementos de la L2 de aprendizaje. Como bien podemos suponer, también el mero hecho de recibir retroalimentación sobre los errores que uno produce o revisa exige de alumno y docente un impagable trabajo de reflexión, sobre la producción propia o del alumno.

Debido a que esta perspectiva interaccionista fundamentaba sus propuestas en estudios consistentes, en su mayoría, en pruebas controladas (Larsen-Freeman, 2007), la reacción en contra surge de aquellos que entendían que la naturaleza de la adquisición de la L2 no es exclusiva o esencialmente cognitiva: se trata de un fenómeno necesariamente no aislado, social por definición (Firth y Wagner, 1997). Desde esta concepción social del aprendizaje, la adquisición de L2 se produce, en el aula o fuera de ella, a partir de intercambios comunicativos en “inter-acción” y, en consecuencia, “en acción”.

Esta concepción social del aprendizaje está en la base de la teoría sociocultural (Lantolf y Appel, 1994), que recoge originariamente los postulados de Vygotsky y para la que el lenguaje juega un papel central en el desarrollo de las funciones psicológicas. Para esta teoría, el lenguaje es, además de artefacto cultural, una potente herramienta de mediación entre la realidad cognitiva del individuo y el mundo exterior. La interacción es clave en los procesos de andamiaje a partir de los cuales se construye el conocimiento, todo tipo de conocimiento. Según Martín Peris:

Si existe un dispositivo de adquisición del lenguaje, este no se encontrará en el cerebro de las personas, sino en su interacción con los demás [...]. Si se da adquisición de una segunda lengua, no es como un efecto posterior de una interacción llevada a cabo en esa lengua: esa misma interacción es la adquisición (2010, p. 3).

El lenguaje se concibe, pues, como una conducta aprendida más que como un sistema de reglas: la habilidad para aprender, y no el lenguaje, tiene una base innata. Y ese aprendizaje, esa interiorización de lo que se aprende no tiene lugar siempre, ni aleatoriamente: se lleva a cabo en unas condiciones concretas, en aquello que Vigotsky denominó *zona de desarrollo próximo*, ese espacio que media entre lo que el aprendiente puede aprender solo y lo que podría aprender con la ayuda de otro. El aprendizaje se lleva a cabo solo a través de la interacción social (Martín Peris, 2010, p. 3) y el conocimiento se desarrolla colaborativamente, a partir de prácticas sociales que lo moldean y lo construyen, haciendo posible que los aprendientes obtengan control sobre la L2 (Lantolf, 2000). En el aula, el aprendizaje tiene lugar en gran medida por la acción facilitadora del profesor, a partir de acciones que implican / motivan al aprendiente. Como se observa en (5), el profesor ayuda al alumno a construir el andamiaje que posibilita el aprendizaje, propiciando oportunidades para ello: la interacción social que se genera en el aula es fundamental y las interacciones entre profesor y alumnos cobran una extraordinaria relevancia.

(5)<sup>2</sup>

**Profesor:** y: habéis estado en: Barcelona? solo o habéis visitado...?

**Alumno:** e:m dos fin de semanas pasado e:m...

**Profesor:** hace [gesto “hacia atrás”]

**Alumno:** ha...

**Profesor:** ce dos fines de semana

**Alumno:** ha- hace dos fin(es) de semanas pasado eeeh

**Profesor:** sin pasado ((gestos))

**Alumno:** oh hac- oh hace dos

**Profesor:** recordad que- si es, si es uno es pasado si es más de uno es “hace dos”, “hace tres”

**Alumno:** hace dos fin de semana fuemos: juntos a Sevilla y ;Granada?

Las investigaciones sobre el tema nos han permitido adquirir conciencia sobre la importancia de la corrección de errores en interacción, de la producción de *output* comprensible por parte de los aprendientes, o del valor de la negociación del significado. La interacción oral es esencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras: las actividades en las que esta tiene un papel preponderante contribuyen al asentamiento de la enseñanza de la lengua de orientación comunicativa (Wang y Castro, 2010).

La perspectiva sociocultural para la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras se hace evidente en aspectos relacionados con la agentividad de los estudiantes

---

2 Adaptado de Batlle (2015, p. 411).

(Van Lier, 2008), es decir, en la posibilidad de considerarlos protagonistas del proceso de aprendizaje. La introducción de mecanismos de autorregulación, o de la comprensión de la interacción como un proceso de andamiaje, está presente en las aulas de lenguas extranjeras (Coll *et al.*, 1993) y, concretamente, en la enseñanza de orientación comunicativa en mayor o menor medida. Al alumno se le empodera cuando aparece en los materiales y las actividades de clase: la enseñanza centrada en el alumno determina, por fin, que es un agente activo del aprendizaje en el contexto social del aula.

¿Son las dos perspectivas investigativas presentadas en este apartado antitéticas? Pensamos que, en realidad, no. La adquisición de un elemento del sistema de la lengua se explica aludiendo a procesos cognitivos individuales, pero, a la vez, se genera necesariamente a partir de una interacción social que sucede en un contexto real, en unas condiciones determinadas e implicando a unos agentes sociales concretos: profesores y alumnos. En el *diálogo* entre los resultados de las investigaciones en adquisición y la observación de clase, el alumno se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza / aprendizaje o de adquisición de la lengua y eso es así desde ambas perspectivas.

## **TENER MÁS QUE PALABRAS**

La realidad del aula es compleja, poliédrica. El aprendizaje de una lengua que no es la primera también lo es y, se adopte la perspectiva que se adopte para comprenderlo, se fundamenta en un aspecto clave: el uso de la lengua. En el apartado anterior, presentábamos dos perspectivas que se han aproximado al aprendizaje de lenguas extranjeras con la intención de comprenderlo y de que sea más efectivo, que asumen que el aprendizaje de la lengua se realiza a partir del uso de la misma.

También las llamadas aproximaciones basadas en el uso que revisamos a continuación parten de la premisa de que la lengua es resultado de nuestra interacción con el mundo, tanto desde la investigación como desde la didáctica (Bybee, 1998). El aprendizaje de una lengua sucede a partir de la generación de conocimiento en el contexto de una interacción social y el proceso no viene determinado por la automatización de las reglas gramaticales de una lengua, sino por su uso contextualizado en las prácticas discursivas de aula (Lewis, 1993; Martín Peris, 2010). El conocimiento lingüístico, pues, no se construye a partir de la dicotomía léxico / gramática, sino que el aprendizaje de la gramática de

una lengua se realiza a partir del de las piezas léxicas que la componen. Así, la adquisición del léxico es un fenómeno necesariamente cultural que implica conocer el *significado* que aparece en el diccionario y el *sentido* que “crean los interlocutores al participar en una práctica social insertando la palabra en un texto” (Martín Peris, 2017, p. 28).

Los estudios sobre la adquisición de secuencias formulaicas (Liceras y Carter, 2009; Wray, 2000) nos muestran cómo el significado se adquiere a partir del contexto y constituye la base del desarrollo de las habilidades comunicativas tanto en L1 como en L2. Que se asigne un papel central al componente léxico no nos resulta ya sorprendente pero nos sigue pareciendo, sin duda, productivo. En gran medida, gracias precisamente al trabajo de, entre otros autores, Ernesto Martín Peris, enfoques metodológicos como el enfoque léxico se han consolidado en la didáctica de las lenguas extranjeras durante las últimas décadas (Lewis 1993; Higuera, 2016). Desde dicho enfoque se entiende el léxico como una realidad compleja, poliédrica, cuyo aprendizaje va más allá del reconocimiento de palabras aisladas para incluir el conocimiento de los sentidos literal y figurado de colocaciones y expresiones multipalabra más o menos fijas (Martín Peris, 2017; Battaner y Aienza, en este volumen). De esta forma, el conocimiento lingüístico no se construye a partir de la dicotomía *léxico / gramática*, sino que el aprendizaje de la gramática se realiza a partir del de las piezas léxicas que la componen. Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje de las unidades léxicas, así como de las relaciones que se establecen entre ellas deben guiar el diseño y aplicación de intervenciones didácticas. Como afirma Marta Higuera, “extraer fórmulas casi matemáticas, que nunca aparecen en el *input* y que implicarán un esfuerzo doble para transformarlas en un *output* comprensible” dificulta la tarea del alumno y del profesor (2016, p. 14), recogemos su ilustrativo ejemplo (6a) y esquema (6b):

(6a) He cometido un error tonto al darle mi teléfono.

(6b) Alguien + cometer + algo + adjetivo + al + infinitivo

El esquema del ejemplo anterior puede resultar confuso incluso para el hablante nativo y explicar su funcionamiento, como bien podemos imaginar, deviene misión imposible incluso para el más afanado de los docentes. Efectivamente, esquemas como estos pueden ayudarnos a presentar las unidades léxicas, pero son dificultosos para el alumno y, en realidad, poco rentables para el docente, ya que, como dice el dicho, parece en estos casos “peor el remedio que la enfermedad”.

Guarda el enfoque léxico una estrecha relación con las teorías basadas en el uso, según las cuales la presencia de combinaciones léxicas en el *input* y, significativamente, su uso en contexto es lo que explica los procesos de desarrollo de una lengua extranjera. Ellis (1996) ya hablaba de cómo la adquisición del lenguaje es esencialmente *sequence learning*, de cómo el (re)conocimiento de secuencias léxicas constituye la “base de datos” para la adquisición de estructuras gramaticales. El mismo autor (Ellis, 2002) reclama cómo el reconocimiento de secuencias concretas en el procesamiento del lenguaje indica el conocimiento implícito de fórmulas por parte del hablante y que ello es así tanto en el niño que aprende su L1 como en el hablante de L2. Así, la propuesta de un patrón común de desarrollo para L1 y L2 permitía contemplar el desarrollo de la lengua invocando la existencia de un “único mecanismo de aprendizaje” que va del uso restringido de fórmulas, al uso de patrones cada vez menos encasillado, cada vez más productivo, de patrones de uso, de construcciones cuya adquisición se entiende como la asociación entre forma y contenido (Ellis, 2003). Desde estas propuestas cognitivas, basadas en el uso, ciertamente, la exposición frecuente a estas secuencias deriva en un aumento de la fluidez para el aprendizaje pero, además y de forma determinante, nos indican que el conocimiento gramatical y el conocimiento léxico no se procesan ni se almacenan separadamente: forman parte de un continuo que abarca desde secuencias muy lexicalizadas (muy idiosincrásicas y/o de altísima coocurrencia literal en el *input*, incluso metafóricas) a elementos que no están tan lexicalizados en una forma única, pero cuya relación es más, digamos, colaborativa y, en gran medida, más abiertamente explícita en términos de contenido. Los usuarios de una lengua (ya sea esta su L1 o su L2) son, sin duda, sensibles a este tipo de información y detectan, desde estadios iniciales de aprendizaje, tanto la frecuencia de aparición de estas construcciones como la naturaleza y el grado de dependencia que se establece entre los elementos que la integran, es decir, cuán ligados están en términos de contenido estos elementos, independientemente de lo frecuentes que resulten por separado, y cuánta información proporciona cada elemento con respecto al contenido del otro. Veamos el siguiente extracto a modo de ejemplo:

(7)

**Pregunta del alumno:** Para mí, ha sido mucho más fácil aprender la expresión “latitud y longitud” que no la expresión “tienes más cuento que Calleja”.

**Respuesta del profesor:** Claro, tiene sentido: la primera expresión tiene su correspondencia en tu lengua materna y, por lo tanto, puedes realizar asociaciones entre las lenguas que conoces y la que estás aprendiendo que te permitan comprender y adquirir la expresión de una manera mucho más rápida.

## **INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN L2: DE LA MANO Y EN MOVIMIENTO**

Como se observa en el anterior ejemplo, existen secuencias muy lexicalizadas que, por no encontrar correspondencia con la realidad de la L1 del estudiante, implican una adquisición más compleja. Igualmente, la relación de forma o contenido que pueda establecerse entre las palabras que conforman la secuencia también implica que algunas expresiones se aprendan más rápido que otras. Recientes investigaciones que analizan el comportamiento de expresiones formulaicas en L1 y en L2 nos informan de que, además, en el caso de los no nativos muchas de ellas o bien son resultado de la transferencia de la L1 (o de otra L2), o bien están sujetas a las restricciones impuestas por el género discursivo que pueden coincidir o diferir en la lengua objeto (O'Donnell, Römer y Ellis, 2012). Como suele ocurrir en muchos modelos explicativos de la naturaleza de un fenómeno concreto, es la combinación / interacción de los factores considerados (diferentes pero complementarios), y no cada uno de ellos aisladamente, lo que determina el aprendizaje de secuencias de extensión y naturaleza diversas.

Como vemos, tanto desde las teorías basadas en el uso como desde el enfoque léxico se incide en la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza de los elementos que componen / integran el sistema de la lengua implicados en el proceso de aprendizaje y sobre el propio aprendizaje. Tanto el aprendizaje fundamentado en el uso de la lengua como el fundamentado en la adquisición de elementos léxicos deben implicar que los alumnos tomen conciencia del valor de lo que están aprendiendo. La conciencia metalingüística es, pues, un elemento clave, ya que solo a partir de ella los alumnos podrán considerar el valor real de lo que están aprendiendo.

### **APRENDIZAJE CONSCIENTE Y PRÁCTICA REFLEXIVA: DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA**

Hasta este punto hemos visto cómo el uso de la lengua es clave en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lengua y determina cómo tanto profesores como alumnos, los agentes implicados en el proceso, adquieren conciencia de cómo se producen tales procesos. El conocimiento que surge del uso *empodera* a estos agentes, ayudándoles a que el aprendizaje sea, por consciente, más eficaz. En este sentido, nos parece oportuno proponer una reflexión en torno a la realidad de aprendientes y docentes de lengua que ponen en marcha procesos de conciencia metalingüística o realizan una práctica reflexiva sobre su actuación docente.

Que el estudiante se convierta en investigador de su propio proceso de enseñanza / aprendizaje (Keck y Kim, 2014; pp. 105-106) permite que sea consciente de la naturaleza del mismo y adopte, de manera consciente, estrategias que le permitan

cumplir sus objetivos y cubrir sus necesidades a la hora de aprender una L2. Esta idea conecta directamente con enfoques relacionados con el estudio del lenguaje en uso que se revisaron anteriormente: su espíritu, de alguna manera, estaba ya presente en las modificaciones provocadas en la interacción en contextos de aula, en la comprobación de hipótesis (Bley-Vroman, 1986) o en las propuestas de Krashen. El aprendiz que adopta la perspectiva del investigador lleva a cabo un ejercicio de reflexión directamente relacionado con su experimentación y su uso real de la lengua objeto de aprendizaje. Este proceso de investigación consciente activa la conciencia de los estudiantes tanto sobre el lenguaje como sobre su uso: implica directamente al estudiante en la toma de decisiones más allá del conocimiento que pueda adquirir sobre la lengua y su naturaleza. El alumno no solo se da cuenta de una determinada realidad, sino que también hipotetiza y experimenta sobre ella (Mui Leng Tan, 2001, p. 229). La conciencia metalingüística del aprendiente, como capacidad de reflexionar sobre la lengua y usar el conocimiento explícito que se deriva de tal reflexión, le abre las puertas al uso de la lengua más allá de sus propias estructuras.

Y, claro está, el rol del docente se entiende también necesariamente como el de un agente reflexivo, que tiene en cuenta la realidad del aprendizaje y la observa y valora en función de unos parámetros teóricos que revisa críticamente desde su propia experiencia. El profesor de lenguas extranjeras debe necesariamente estar familiarizado con los resultados de la investigación sobre aprendizaje de lenguas, puesto que solo a partir de este conocimiento podrá tomar las decisiones que le permitan mejorar su actuación docente (Nunan, 1990). Las prácticas docentes, pues, deberán sustentarse en una observación reflexiva de la propia práctica: solo adoptando el papel de investigador, el profesor podrá compartir con los aprendientes sus reflexiones sobre cómo se produce la acción comunicativa en contexto; solo así estimulará al aprendiente a ser consciente de las implicaciones que tiene el uso de una forma dada y propiciará la reflexión metalingüística que le permitirá obtener una mayor competencia lingüística, más rápidamente (Alipour, 2014). El objetivo final es ir más allá del dominio del sistema de la lengua (Dekeyser, 2009) por medio del establecimiento de vínculos entre el uso de dicho sistema y los contextos comunicativos específicos en los que se produce, en una gramática pedagógica alejada de parámetros prescriptivos y de juicios lingüísticos vinculados a apriorismos (Cuberos, Zhu y Rosado, 2015) desde la cual “hablar una lengua no es únicamente referirse a la realidad externa de ella, sino también y al mismo tiempo referirse al uso que se está haciendo de ella” (Martín Peris, 1998, p. 91). Este es, en nuestra opinión, el punto de partida de la práctica docente: explicitar y propiciar el conocimiento metalingüístico en el aula de lenguas

extranjerías favorece el desarrollo del lenguaje y, en consecuencia, el desarrollo de las habilidades comunicativas (Berry, 2005).

En ocasiones, ni alumnos ni profesores, en activo o en formación, acaban de entender cuál es la relación que se establece entre teoría y práctica, entre todos aquellos conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras de los que hablamos en los cursos de formación o en los artículos de investigación. Nuestra aportación tiene la voluntad de arrojar un poco de luz a esta cuestión pues, a nuestro juicio, la teoría no solo no está reñida con la práctica educativa, sino que debe ser observada en tal práctica y, a su vez, debe emerger de ella. Las propuestas teóricas que hemos revisado siguen estos parámetros: todas ellas cristalizan en el aula; todas ellas, en esencia, nos llevan a contemplar las dos caras de la misma moneda. En todos los casos, el alumno es el centro del aprendizaje y, si en el aula le damos la oportunidad de que se convierta en investigador y reflexione sobre su propia práctica, le estaremos dando herramientas que harán su proceso de aprendizaje más eficaz. En todos los casos, el profesor es, por definición, investigador del uso de la lengua en el aula de forma que, en su caso, investigación y práctica docente van necesariamente de la mano y están, además, en constante movimiento.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

**Alipour, S.** (2014). Metalinguistic and linguistic knowledge in foreign language learners. En *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (12), 2640-2645.

**Batlle, J.** (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y en la competencia interaccional de los hablantes*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/390950>

**Berry, R.** (2005). Making the most of metalanguage. *Language Awareness*, 14, 3-20.

**Bley-Vroman, R.** (1986). Hypothesis testing in second language acquisition. *Language Learning*, 36, 353-376.

**Bybee, J.** (1998). The emergent lexicon. *Chicago Linguistic Society*, 34, 421-35.

**Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I. y Zabala, A.** (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Corder, P.** (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Cuberos, R. Zhu, J. y Rosado, E.** (septiembre, 2015). *Juego de palabras, literal y metafóricamente: enseñanza reflexiva del léxico en ELE*. Comunicación en el XXV del Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Universidad de Granada.
- Dekeyser, R.** (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. En M. Long y C. Doughty (Eds.), *Handbook of Second Language Teaching* (pp. 119-138). Oxford: Blackwell, 2009.
- Ellis, N. C.** (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, N. C.** (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N. C.** (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty y M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 33-68). Oxford, UK: Blackwell.
- Firth, A. y Wanner, J.** (1997). On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research". *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Gass, S. y Varonis, E.** (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gass, S. y Mackey, A.** (2006). Input, interaction and output in SLA. En B. Van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (pp. 175-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Higueras, M.** (2016). Cómo aplicar el enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. *Actas de las VIII y IX jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester (2015-2016)* (pp. 7-21). Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2015-2016/03\\_higueras.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higueras.pdf)
- Hulstijn, J., Young, R., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N., Lantolf, J., Mackey, A. y Talmy, S.** (2014). Bridging the gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 361-421.
- Keck, C. y Kim, Y.** (2014). *Pedagogical Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon.

## INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN L2: DE LA MANO Y EN MOVIMIENTO

- Krashen, S. y Terrell, T.** (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R.** (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lantolf, J. y Appel, G.** (Eds.) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lantolf, J.** (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.** (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 773-787.
- Lewis, M.** (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove (Reino Unido): Language Teaching Publications.
- Liceras, J. M.** (1996). *La adquisición de las lenguas extranjeras y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Liceras, J. M. y Carter, D.** (2009). La adquisición del léxico. En E. de Miguel (Ed.), *Panorama de Lexicología* (pp. 371-404). Madrid: Ariel.
- Long, M.** (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Lyster, R. y Ranta, L.** (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Macaro, E.** (2010). The relationship between strategic behavior and language learning success. En E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to Second Language Acquisition* (pp.268-299). London: Continuum.
- Martín Peris, E.** (1998). El profesor de lenguas: perfil y funciones. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 87-100). Barcelona: ICE-Horsori.
- Martín Peris, E.** (1988/2007). La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos. *Marcoele*, 5. Recuperado de <https://marcoele.com/la-ensenanza-de-idomas-modernos-de-los-procesos-a-los-contenidos/>
- Martín Peris, E.** (2010). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “usar la lengua para aprenderla”? *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 3(1), 1-18.
- Martín Peris, E.** (2017). ¿Por qué un aprendizaje basado en los textos y en su léxico? En Herrera, F. (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 25-34). Barcelona: Difusión.

- Mui Leng Tan, M.** (2001). Conscious Investigation and investigative-oriented learning (IOL) in language teaching. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 225-238.
- Nunan, D.** (1990). The teacher as researcher. En C. Brumfit y R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom*, 133. London: Modern English Publications.
- O'Donnell, M. B., Römer, U. y Ellis, N. C.** (2012). The development of formulaic language in first and second language writing: Investigating effects of frequency, association, and native norm. *International Journal of Corpus Linguistics, Special issue on Phraseology*, 18, 83–108.
- Saville-Troike, M.** (2007). *Introducing second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schmitt, R.** (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Selinker, L.** (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Swain, M.** (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.
- van Lier, L.** (2008). Agency in the classroom. En J. Lantolf y M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-180). London: Equinox.
- Wang, Q. y Castro, C.** (2010). Classroom Interaction and Language Output. *English Language Teaching*, 3(2), 175-186.
- Wray, A.** (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21, 463-489.