

## *Collage: Una metodología de enseñanza de una tercera lengua*

**Karen McMullin**

**Profesora . Departamento de Lenguas Modernas. Trent University (Canadá)**  
[karenmcmullin@trentu.ca](mailto:karenmcmullin@trentu.ca)



*Licenciada en Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad de Trent (Canadá). Actualmente está finalizando su doctorado en el departamento de Didáctica de la Lengua y La Literatura de la Universidad de Granada. Investiga metodologías que mejoren el aprendizaje del español como tercera lengua, Lengua C, en el sistema educativo de Canadá.*

### **Resumen**

Con el Enfoque Comunicativo de la enseñanza de las lenguas, se ha tendido a conceder más importancia a la producción oral de la lengua meta, dejando las demás destrezas en segundo plano. Sin embargo, la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje en general y específicamente para el aprendizaje y uso del léxico, de las estructuras gramaticales y de los componentes culturales de la lengua meta. Además, puede servir como base para el desarrollo de la producción oral y escrita.

Este artículo proporciona una descripción del método *Collage*, sus fundamentos teóricos, características principales y procedimiento de trabajo. Basado en teorías constructivistas, la interacción cooperativa y la influencia de un ambiente positivo de confianza y motivación para fomentar el aprendizaje de la lengua, la clave de *Collage* consiste en la lectura y análisis de forma autónoma y cooperativa del lenguaje contextualizado a través de textos auténticos de distintos tipos.

## Abstract

With the Communicative Approach of language teaching, the tendency has been to place more importance on the oral expression of the target language, relegating the other skills to a secondary level of importance. However, reading comprehension is essential for learning in general and especially the learning and use of vocabulary, grammar structures and cultural aspects of the target language, in addition to providing a base for the practice and improvement of the other skills.

This article provides a description of the *Collage* method of language teaching, its theoretical foundations, main characteristics and class procedures. The method is based on constructivist theories and cooperative interaction as well as the influence of a positive atmosphere of confidence and motivation on language learning. Among its key characteristics is the autonomous and cooperative reading and analysis of contextualized language found in different types of authentic texts.

## Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, autonomía de aprendizaje, competencia comunicativa, cooperación, motivación.

## Keywords

Language learning, learning autonomy, communicative competence, cooperation, motivation.

## 1. Introducción

Collage es una metodología de enseñanza de una segunda o tercera lengua que, teniendo en cuenta las teorías de adquisición de las lenguas y los métodos de enseñanza existentes, fue creado y desarrollado por Möller (2001) en la Universidad de Granada, tras realizar un estudio detallado sobre la realidad de la enseñanza de la Lengua C en las Facultades de Traducción e Interpretación de España. La enseñanza de esta lengua se ofrece como asignatura obligatoria durante los dos primeros años de la titulación. El número de horas de docencia dedicada a estas asignaturas varía de una universidad a

otra, pero en todos los casos, el alumnado tiene poco tiempo para adquirir un fuerte dominio de la segunda lengua extranjera como base para los cursos de traducción que le prepara para el mercado laboral y la profesión de traductor/intérprete.

Anteriormente, la tercera lengua se enseñaba utilizando, principalmente, el enfoque comunicativo con énfasis en el dominio de la destreza oral sobre todo en situaciones de la vida cotidiana. Dado el número limitado de horas establecidas para estas asignaturas, las clases enseñadas de esta manera no daban los resultados esperados para preparar al alumnado para su futura profesión. Por lo tanto, teniendo en cuenta las necesidades de este alumnado, se concibió esta metodología como replanteamiento de la enseñanza para solucionar la situación poco satisfactoria tanto para el alumnado como para el profesorado.

Este replanteamiento tiene como característica más novedosa la progresión textual, usando textos auténticos de gran riqueza léxica y gramatical no modificados. Además el contenido de los textos es de relevancia para este alumnado puesto que se tratan temas relacionados con su futura profesión.

## **2. Fundamentos teóricos**

Si bien Collage se puede considerar un método comunicativo por su base en la comunicación escrita de textos auténticos (Möller, 2001), su concentración en los aspectos pragmáticos y funcionales de la lengua, y por su énfasis en el trabajo en grupos, entre otros, no se organiza en torno a situaciones cotidianas, una organización práctica para grupos generales de estudiantes de lengua, pero que para los futuros traductores tiene poca utilidad. Se basa más bien en la comprensión oral y escrita de textos de diferentes tipos, competencia que juega un papel fundamental en la formación de traductores. Éstos también deben conocer las finalidades y características de diferentes tipos de textos, considerados formas de comunicación y de cultura, por lo que el método encaja mejor en el enfoque de Enseñanza Basada en los Textos. Este enfoque usa el texto como el punto de partida de actividades para ayudar al estudiante a comprender las estructuras y funciones de discursos auténticos en contexto (Burns, 2012). Basado en el análisis de discursos hablados y escritos, la clave de este enfoque, igual que Collage, radica en la lectura y análisis del lenguaje en contexto a través de textos auténticos de distintos tipos.

El método Collage se basa en varias teorías de la adquisición y enseñanza de las lenguas, entre ellas las teorías constructivistas, según las cuales todo aprendizaje se construye partiendo de los conocimientos previos. El aprendizaje ya no se considera un fenómeno pasivo, sino se incita a los estudiantes a que participen activamente en el proceso, construyendo conocimientos a través de la experiencia. El conocimiento nuevo se construye sobre la base de información que se recibe, relacionándose con los conocimientos previos. Al encontrarse con información nueva, los estudiantes usan los conocimientos que tienen para comprender los nuevos. En el caso de las lenguas, al leer un texto, usan sus conocimientos de otras lenguas, de sus estructuras y convenciones culturales, y conocimientos que puedan tener sobre la cultura de la lengua meta para encontrar significado en el discurso (Möller, 2001).

Otra teoría importante es la de la interacción cooperativa como impulsora del aprendizaje de las lenguas. Vygotsky (1978) proponía la importancia de la interacción social y la cooperación con el grupo de compañeros para el desarrollo cognitivo y del lenguaje en general. Posteriores investigaciones confirman el efecto positivo de la interacción en la adquisición de lenguas extranjeras (Jacobs y Hall, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Ellis, 2005). Trabajando en grupos, el alumnado compara sus respuestas individuales para comprender los textos. Junto con los/as compañeros/as de clase y con la ayuda del profesorado, construyen conocimientos, sobre los temas de los textos y sobre la lengua, los cuales usarán para abordar de forma autónoma los textos adjuntos y, en el futuro, cualquier texto que puedan encontrar. Este proceso cooperativo se realiza al principio en la lengua materna, pero el profesorado les anima a usar cada vez más la lengua meta. El aprendizaje cooperativo fomenta la cantidad y variedad de comprensión y expresión oral, además de un ambiente relajado y un aumento en la motivación del alumnado (Jacobs y Hall, 2002). Esta motivación es muy importante para que el alumnado se anime a seguir trabajando de esta manera, puesto que no se le da todo hecho, para que descubra significados, estructuras y patrones.

La teoría de la influencia de un ambiente positivo en el aula se acepta en general hoy en día, destacando la importancia de establecer y mantener un ambiente cómodo de confianza y motivación para fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera (Krashen, 1981). Si se crea un ambiente relajado, el alumnado se sienta cómodo y con confianza para practicar y experimentar con la lengua. Según Crawford (2002), la comunicación

real, requisito para la integración de nuevos conocimientos, se produce cuando el alumnado está realmente interesado, y depende, al menos en parte, de una dinámica positiva entre el grupo.

### **3. Características**

Partiendo de estas bases teóricas, se puede proceder a la descripción del método. Este concepto metodológico fomenta la autonomía del alumnado a través del trabajo individual, en parejas y grupos con textos auténticos de distintos tipos. Se desarrolla la competencia comunicativa comenzando con la destreza lectora y partiendo de una progresión textual. Collage tiene sus características concretas, basadas en directrices generales de actuación, sin embargo se desarrollan de forma flexible, según las características y necesidades del grupo de estudiantes, del contexto, y también las necesidades puntuales, que pueden surgir en cualquier momento. Esta flexibilidad es un aspecto fundamental del desarrollo del método (Möller, 2001).

Las características principales de Collage se pueden dividir en: 1) Competencias a desarrollar; 2) Trabajo con los textos.

#### **3.1. Competencias a desarrollar:**

- Autonomía.
- Búsqueda y consulta de obras de referencia.
- Competencia intercultural.
- Competencia en las destrezas comunicativas.

##### **3.1.1. Autonomía**

Existen varias interpretaciones de cómo se define este concepto. Holec (1988) describe tres categorías de significados del término: Para algunos/as profesionales significa la independencia del alumnado que básicamente aprende solo, sin la presencia de profesorado. Para otros significa la toma de responsabilidad por parte del alumnado que toma decisiones acerca de su propio aprendizaje y colabora en la preparación del currículum. La última categoría la define como la habilidad de aprender. Esto implica no sólo la habilidad de hacerse cargo del aprendizaje en cuanto a dónde y cuándo

aprender, sino también significa saber qué va a aprender basado en lo que ya sabe, cómo va a aprenderlo y cómo evaluar los resultados.

A través del aprendizaje autónomo se desarrolla la capacidad de autogestión reflexiva, tomando responsabilidad en su propio aprendizaje, planteando metas y planeando actividades (Little, Ridley y Ushioda, 2002). En el aprendizaje autónomo el profesorado proporciona al alumnado la posibilidad de implicarse en su propio aprendizaje, en esta situación, participa activamente en el proceso de aprendizaje para llegar a ser conscientes de los elementos y conocimientos implicados y poder usarlos en otros contextos (Dam, 2000).

La independencia es otro aspecto incluido en las definiciones de la autonomía. Coyle (2000) opina que ser más independiente en el aprendizaje de las lenguas tiene que ver con la relación entre la competencia lingüística y la estratégica; el uso de la lengua y el uso de estrategias. Esto último le puede ayudar al aprendiz a controlar el proceso de aprendizaje.

La autonomía también se ha considerado desde hace décadas una de las características del “good language learner”: El alumnado “bueno” según Ellis (1992), se encarga de su propio aprendizaje. Es perseverante en el trabajo para conseguir sus metas, y es consciente del proceso de su propio aprendizaje. Toma decisiones acerca de qué va a estudiar y qué estrategias va a emplear. Cabe suponer, entonces, que si se fomenta la autonomía en la clase de lengua, se ayuda a aprender a ser consciente de su aprendizaje de las lenguas.

Más recientemente, Allford y Pachler (2007), identifican dos corrientes del aprendizaje autónomo de las lenguas. En las versiones radicales se pone el énfasis en el derecho que tiene el alumnado de la autonomía y también en su responsabilidad total por su aprendizaje. La versión gradual considera el aprendizaje y uso autónomo de la lengua meta como producto y objetivo final. Estos autores opinan que la autonomía en el aprendizaje de las lenguas se debe considerar como una forma de lograr el dominio de la lengua, no como un producto o fin en sí y en este aspecto parecen coincidir con Möller (2001) puesto que con su método se compagina el trabajo cooperativo con el autónomo para aprender la lengua a través de la lectura y análisis de los textos teniendo

en cuenta la importancia de la autonomía para enfrentarse a la gran cantidad de textos de diferentes tipos.

Relacionado con este concepto está la opinión de Crawford (2002) de la necesidad del alumnado de prepararse, con la ayuda del profesorado, para enfrentarse de forma independiente al lenguaje en diferentes contextos y situaciones. Para este fin, las actividades y materiales deben ser flexibles para desarrollar conocimientos y procedimientos que se transfieran a textos encontrados en diferentes contextos.

Estas definiciones son sólo unos ejemplos de las muchas que hay, y que Möller (2001) ha tenido en cuenta al formular su propia consideración de la autonomía en el aprendizaje, pero a pesar de las diferentes definiciones, es evidente que el desarrollo de la autonomía se acepta y se considera una meta y/o un proceso importante en el aprendizaje de las lenguas y en la educación en general. “A capacity to learn and use languages autonomously is clearly a major asset in the worlds of education and work” (Allford y Pachler, 2007).

Para Möller (2001), la autonomía representa un factor “absolutamente necesario” en la puesta en práctica de su metodología que incluye los conceptos de responsabilidad, independencia y consciencia mencionados anteriormente. Para ella no significa dejar a los alumnos que aprendan solos, pero sí prepararlos para cuando estén solos, ayudándoles en el proceso de aprender a aprender. Significa ser consciente del proceso de aprendizaje, lo que implica y requiere: reflexionar sobre la lengua y cómo se aprende; comprender la propia forma de ser y de aprender y usar estrategias basándose en dicha comprensión. Significa ser consciente de qué sabe y cómo llegó a saberlo además de detectar qué le falta por saber y cómo llegar a adquirir estos conocimientos; dónde buscar la información que necesita usando los recursos y estrategias a su disposición.

Aunque el concepto no es nuevo, la forma de ponerlo en práctica con el Método Collage hace que sea innovadora. Desde la primera lección se anima al alumnado a reflexionar sobre los conocimientos y el proceso de aprendizaje alentándolo a buscar la relación entre lo que ya sabe y lo que va aprendiendo. Esto se hace en forma de preguntas escritas y orales que hace el profesorado a la clase mientras el alumnado trabaja con los textos. Las preguntas están diseñadas para activar los conocimientos previos y dirigir la

atención y el pensamiento hacia ciertos elementos de los textos. También se anima al alumnado a ofrecer ideas y después a apuntar todo lo que ha descubierto en sus anotaciones personales para ir construyendo su propia visión de la lengua y cultura en cuestión. Esto le ayuda a organizar a su manera sus conocimientos y a consolidar lo aprendido, avanzando así en su aprendizaje. Además, las anotaciones le sirven de referencia en el trabajo con los textos posteriores.

El alumnado debe reconocer que en su futuro profesional estará en continua formación que no terminará con la finalización de su formación académica en la universidad. Debe prepararse para enfrentarse a un mercado laboral que está cambiando constantemente por lo que tendrá que desarrollar su capacidad de investigación y comprensión de los recursos, materiales e información en general. Pero esto es para toda persona que se forme en una sociedad global en una época de acceso fácil e inmediato a gran cantidad de toda clase de información. Las nuevas tecnologías proporcionan oportunidades y posibilidades en educación y en el mundo laboral. Sin embargo, al aumentar las opciones, también aumentan las exigencias y la responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje. Según Allford y Pachler (2007) “An important element in becoming an autonomous learner is an ability to access the vast range of material available in dictionaries and other reference works, for which a sound grasp of grammatical concepts and terminology is necessary”.

### **3.1.2. Búsqueda y consulta de obras de referencia**

Obviamente, esta característica está relacionada con la autonomía. Es muy importante que el alumno sepa encontrar lo que necesita, para suplir los conocimientos que le faltan. Muchas veces se da por sentado que el alumnado sabe usar los diccionarios y otras obras de referencia, pero esto no siempre es cierto y por ello es necesario que el profesorado ayude al alumnado a aprender un uso correcto y apropiado de éstos. Al principio se recomienda sólo un uso limitado de diccionarios en la fase de lectura auténtica hasta que aprendan y comprendan la importancia de la reflexión y el conocimiento del proceso de aprendizaje. Se acepta para suplir huecos en la comprensión global si ocurren, pero siempre después de evaluar si se pueden completar usando el contexto y la información que ya saben sobre el tipo, tema, etc., del texto. Si la palabra o expresión que no ha entendido es clave para la comprensión del texto, tendrá que acudir a un diccionario u otra fuente. En este sentido, también es importante

que aprenda cuáles palabras y expresiones son claves para la comprensión y cuáles no. De esta manera, aprenden un uso reflexionado y controlado de las obras de referencia. Sin embargo, en la fase analítica se acepta el uso más generalizado tanto de diccionarios, sobre todo bilingües en las primeras lecciones, como de otras obras de referencia y de las anotaciones que el alumno va compilando. Se enseña dónde y cómo se puede buscar información y cuándo y cómo usarla para que contribuya a un aprendizaje personal y eficaz. Se fomenta el desarrollo de estas habilidades a través de ejercicios incorporados en el trabajo con los textos, y siempre relacionados con ellos, sobre todo en la fase de lectura analítica (Möller, 2001).

Debe también aprender a encontrar y usar fuentes de información sobre los temas de los textos para facilitar la comprensión del contenido específico, sea en diccionarios específicos, enciclopedias o en Internet. Particularmente hoy en día cuando tenemos acceso inmediato a tal enorme cantidad de información y textos de todas clases y temas a través de Internet, es muy importante asegurar que el alumno sepa usar los medios electrónicos de forma inteligente y reflexiva además de saber cuándo y cómo recurrir a los recursos de referencia tradicionales.

Las obras de referencia pueden incluir diccionarios, tanto bilingües como monolingües, enciclopedias y diccionarios de términos especializados o de sinónimos, textos paralelos en la lengua materna y la lengua extranjera, manuales de estilo, gramáticas, Internet y Google entre otros (Möller, 2001). Aunque es posible que toda la información que necesita, la pueda encontrar en las gramáticas y/o diccionarios, sin embargo es necesario que sepa cómo buscar esta información y también cuándo es aconsejable recurrir a las gramáticas para así encontrar la información que realmente le sirve en ese momento y dentro del contexto concreto del texto con el que está trabajando para así evitar la sobrecarga de información no significativa.

### **3.1.3. Competencia intercultural**

Existen diferentes concepciones de lo que es la competencia cultural y más concretamente intercultural. Para Trujillo (2001), el concepto reconoce la gran diversidad cultural que existe en las sociedades y en los individuos que componen las sociedades en el mundo global actual. En este sentido, él está de acuerdo con García Castaño y Granados Martínez (1999) en definir la competencia intercultural como “el

proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas”.

Trujillo (2005), también, describe la interculturalidad como el aspecto situacional de la cultura refiriéndose a una situación comunicativa entre personas de diferentes culturas, o a los mecanismos que se usan durante esta interacción comunicativa, sobre todo para que sea efectiva.

Estas dos definiciones tratan la confluencia y resultante comunicación entre culturas en una sociedad plural. En otro sentido, la siguiente definición se relaciona con el contexto del aprendizaje de las lenguas.

Rico (2005) propone otra definición de interculturalidad en forma de los objetivos relacionados con este aspecto que tienen que alcanzar los alumnos de lengua extranjera: “Despertar y desarrollar la sensibilidad cultural; Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país; Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones; Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas del futuro.”

Relacionada con esta última, la definición del término “intercultural” para Möller (2001) se refiere al conocimiento no sólo de las dos culturas y la interrelación de ellos que debe desarrollar el alumnado de Traducción e Interpretación, sino también de las formas variadas de expresar ideas según el contexto, usando diferentes estructuras léxicas, gramaticales y ortográficas plasmadas en textos de distintos tipos. En la misma clase de lengua se puede introducir conocimientos culturales básicos a través de los textos y a la vez profundizar en formas lingüísticas particulares a la lengua meta y sus funciones para expresar conceptos propios de la cultura reflejada en la lengua en una variedad de contextos encontrados en textos de diferentes tipos.

Este apartado se refiere no sólo a temas o aspectos culturales que se pueden transmitir a través del contenido de los textos, los cuales tratan temas que los alumnos pueden encontrar en su carrera, sino al uso de la lengua y recursos o apoyos extralingüísticos para expresar la percepción del entorno. Esta característica está relacionada con las

competencias sociolingüística y estratégica de Canale y Swain (1980) en su forma de adaptar la comunicación, sea oral o escrita, a diferentes contextos y de usar estrategias para ayudar en la comprensión y producción de los mensajes. La forma que toma esta adaptación y compensación puede variar de una lengua a otra y se puede encontrar plasmada en la estructura y lenguaje del discurso de diferentes tipos de textos auténticos.

La lengua no sólo representa el mundo que nos rodea sino también refleja la cultura de este mundo por lo que la enseñanza de la lengua incluye necesariamente la enseñanza de la cultura (Möller, 2001). La lengua expresa la percepción del entorno y el propósito del discurso sobre este entorno, sea este propósito describir, informar, entretener o persuadir. La forma que toma este discurso y los textos que lo engloban también varían en gran medida de una lengua a otra. Por eso es importante presentar las estructuras gramaticales y léxicas dentro de un contexto significativo como son los textos auténticos. Asimismo es importante dirigir la atención a estos aspectos con preguntas sobre el propósito o finalidad de los textos y las formas de representarlos. De esta manera, al leer y analizar los textos, los estudiantes aprenden no solamente la lengua extranjera, sino también la forma en que esta lengua representa la cultura, la peculiar forma de organizar el mundo que nos rodea de los países donde se habla empezando de forma básica con las asignaturas de principiantes.

En la segunda asignatura de tercera lengua se trabaja la destreza oral, proporcionándoles a los alumnos material audiovisual auténtico para desarrollar la comprensión auditiva (Möller, 2001). Con este material también aprenden diferentes aspectos de la cultura actual del país(es) donde se habla la lengua meta siendo los vídeos ejemplos contextualizados de la realidad cultural. Crawford (2002) coincide con estas dos aplicaciones de materiales multimedia como muestran las siguientes líneas sobre el contenido lingüístico y cultural encontrado en ellos: "... such materials can create a learning environment that is rich in linguistic and cultural information about the target language .... allow(ing) teachers and learners to explore the nonverbal and cultural aspects of language as well as the verbal".

#### **3.1.4. Competencia en las destrezas comunicativas**

Dado que la finalidad principal del alumnado de Lengua C en las Facultades de Traducción e Interpretación es prepararse para poder realizar las asignaturas de traducción y posteriormente poder desempeñar el trabajo de traductor en el mundo laboral (Moller, 2001), este método pone prioridad en la destreza de comprensión lectora, colocándola como el punto de partida del proceso de aprendizaje de la lengua y la base sobre la cual se va construyendo y desarrollando la competencia en las tres destrezas restantes.

Desde la aceptación general de los principios del enfoque comunicativo, se ha recomendado la enseñanza de todas las destrezas de forma conjunta. Según Oxford (1990) la competencia comunicativa incluye el desarrollo de las cuatro destrezas sobre una base de lengua hablada o escrita. Möller (2001) acepta el desarrollo de todas las destrezas, pero con un orden diferente al que se ha dado en la mayoría de los métodos comunicativos en el pasado, empezando con el texto escrito y dando más importancia a la comprensión global y posterior análisis de éste, fomentando la reflexión y análisis crítica de textos auténticos complejos a través de preguntas, actividades y sugerencias por parte del profesorado.

La comprensión lectora aprendida con el trabajo individual y grupal con el texto, forma una base firme sobre la cual se va construyendo la competencia en las otras destrezas. Con el fin de ahorrar tiempo y ajustar la enseñanza a las necesidades del alumnado, no se enseña la comprensión y expresión oral como materias fundamentales en el primer año (Möller, 2001). Aunque se dedica más tiempo a la comprensión lectora, se fomenta el interés por la destreza oral desde el principio aunque no se exige la producción oral ni escrita hasta el segundo año.

Desde la primera lección se presentan los textos de forma oral antes de presentarlos de forma escrita, de modo que se vayan familiarizando con la entonación y peculiaridades de la pronunciación de la lengua. Además se da al alumnado un CD de todos los textos para que lo escuche en casa. También para facilitar la comprensión y producción oral se aconseja que escuche el CD primero y a continuación se escuche a la vez que lea el texto escrito.

El profesorado, aunque al principio imparte las clases en la lengua materna del alumnado, usará la lengua extranjera cada vez que sea factible y cada vez más en clase

conforme vaya avanzando el curso y el nivel de comprensión del alumnado. Así se le prepara para la comprensión oral y la posterior producción. Hacia este fin también se le proporciona una lista de expresiones y vocabulario útil con transcripción fonética que pueda usar en la clase si quiere experimentar con la lengua oral (Möller, 2001). Antes de empezar a exigir la producción, se proporcionan ejercicios para que practique sin presión estas destrezas, siendo el alumnado quien decide, durante el primer año, cuándo empezar a expresarse en la lengua meta.

La producción escrita también se fomenta desde la primera lección, aunque al principio sea en forma de ejercicios concretos para facilitar la comprensión y transferencia de los conocimientos. Se anima al alumnado a contestar las preguntas cada vez más en la lengua meta. También se hacen ejercicios específicos para repasar y practicar diferentes aspectos léxicos y estructurales de la lengua siempre usando sólo palabras o estructuras que se han visto en el contexto de los textos. Con este fin se permite el uso de palabras en la lengua materna para completar frases. En el segundo año es cuando se empieza a trabajar de forma explícita con las cuatro destrezas aunque sigue siendo la prioritaria la comprensión lectora.

Krashen (2004) defiende el fomento de la lectura por placer “free voluntary reading” y la lectura en general para estudiantes de segundas lenguas afirmando que cuando empiezan a leer por placer mejora su comprensión lectora, siendo más fácil de leer textos de estilo académico. Además aumenta el vocabulario y la comprensión de estructuras gramaticales, y mejora la ortografía y la redacción. Con la lectura se puede pasar progresivamente del nivel de principiante al nivel avanzado con el cual pueden usar la lengua para estudios literarios, negocios, etc. En el caso de la enseñanza de tercera lengua a futuros traductores, estas habilidades se desarrollan a lo largo de cuatro asignaturas semestrales (Möller, 2001). Al leer textos que le interesan al alumnado, aumenta su vocabulario y confianza, al tratarse de un proceso mental, activo y creativo a través del cual se construye el significado basado en la información obtenida del texto combinada con los conocimientos previos del lector (Eskey, 2005). Sin embargo, aunque la lectura sea la mejor manera de aumentar el vocabulario, es necesario escoger textos que no sean excesivamente complejos en cuanto a léxico, para facilitar la conexión de estos con los conocimientos previos.

### **3.2. El trabajo con los textos:**

- La progresión textual con textos auténticos.
- Dos fases de trabajo con el texto.
- Papel activo del alumno.
- El profesor como guía.

### **3.2.1. La progresión textual con textos auténticos**

La mayoría de los libros de texto convencionales diseñados para la enseñanza de lenguas se organizan entorno a textos ordenados según aspectos gramaticales. A diferencia de estos, Collage se organiza entorno a textos auténticos complejos, no simplificados ni adaptados, ordenados por campos temáticos sin tener en cuenta complejidad ni dificultad de los aspectos gramaticales encontrados en ellos. Según Möller (2001) no está claro cuántas estructuras gramaticales se debe enseñar ni en qué orden. Por esto se escogen los textos no por una progresión de estructuras gramaticales desde los más simples hasta más complejos, sino por su relación con los intereses y necesidades específicos de los estudiantes, en este caso futuros traductores/intérpretes, ofreciendo una variedad de tipos de textos creados para lectores nativos.

Dickinson (1987) apoya el uso de textos auténticos con estudiantes que aprenden una lengua extranjera por algún propósito específico, como es el caso de este grupo de destino. En este caso, el profesor ayuda a los estudiantes a desarrollar técnicas que pueden aplicar a cualquier texto. Möller (2001) coincide con ella en su descripción de cómo Collage prepara al alumnado para el trabajo autónomo con cualquier tipo de texto. Algunos libros de texto incluyen textos reales como por ejemplo cartas o reseñas de restaurantes, o alguna canción o texto literario, sin embargo estos se suelen incluir como material adicional a las situaciones cotidianas y las construcciones gramaticales que parecen formar la base de gran parte de los libros.

Con este tipo de organización en torno a textos auténticos, los textos sirven de base, desde donde se inicia la reflexión y análisis sobre su tipo, estructura y características, incluyendo las lingüísticas, extralingüísticas y culturales (Möller, 2001). En este contexto, el avance en el tema de la gramática lo determina cada alumno como resultado de su trabajo con los textos.

Según Lightbown y Spada (1993), las investigaciones muestran que no importa cómo se presenta la lengua a los/as estudiantes, algunas estructuras se aprenden antes que otras. Por lo tanto, no es ni necesario ni aconsejable limitar la presentación de la lengua a estructuras lingüísticas percibidas como “simples”. Esta información apoya la premisa de Möller (2001) de basar su metodología en la lectura de textos auténticos complejos afirmando que “lo más coherente, en nuestro caso, es seguir un criterio de progresión sobre la base de la relevancia temática y pragmática para los estudiantes”, tratándose de textos de interés académico y utilidad práctica aun conteniendo estructuras gramaticales complejas.

Sin embargo, este cambio de enfoque requiere un replanteamiento de la forma de trabajar y entender el texto y un cambio de actitud por parte del alumnado. Tiene que aprender a aceptar que no es necesario comprender cada palabra, que tiene que reflexionar sobre el tipo, finalidad, e intención comunicativa del texto aun antes de leerlo. También debe aprender a comprender y usar la lengua en contexto usando textos completos.

### **3.2.2. Fases de trabajo con el texto**

Esta característica se refiere a la manera de abordar la lectura y el trabajo con los textos. Para fomentar la comprensión global de los textos y el posterior análisis de las estructuras léxicas y gramaticales, se divide el trabajo con los textos en dos fases muy diferentes: la fase de lectura auténtica y la fase de lectura analítica (Möller, 2001). Con esta división del trabajo, el alumnado se concentra en las formas del lenguaje sólo después de haber comprendido el significado de las palabras y estructuras dentro del contexto del texto completo.

Comprender la lengua incluye necesariamente una observación y comprensión de las características y estructuras de la lengua las cuales, según Allford y Pachler (2007), pueden ser útiles en el aprendizaje de otras lenguas: “Language understanding means an ability to notice the features of language, to examine and discuss them, probably using metalinguistic terms. It also implies an ability to apprehend patterns, or rules of language, to see how they apply in a range of cases and how one set of rules relates to another set. Such understanding is likely to be of use in learning other languages”.

Al trabajar con este método se combinan las dos fases, al principio prestando más atención y tiempo a la lectura auténtica mientras se acostumbran a leer los textos reduciendo de forma gradual el número de lecturas y de ejercicios en parejas y grupos para captar ideas generales para fomentar el trabajo directo y análisis de ellos (Möller, 2001).

Siempre se empieza con la fase de lectura auténtica, muy parecida a la manera de leer en la lengua materna prestando atención principalmente al contenido del texto, siendo los objetivos principales de esta fase activar los conocimientos previos del alumnado, que reconozca el tipo de texto, el tema, la finalidad, que comprendan de forma global las ideas principales del texto (Möller, 2001) de acuerdo al tipo de texto, finalidad, contexto, etc. y sobre esa base establecer los objetivos de lectura correspondientes.

Durante esta fase el alumnado realiza varias lecturas dirigidas a la comprensión global del contenido del texto, alternadas con ejercicios y actividades para dirigir la lectura y ayudarlo a descubrir la información que necesita. Es importante que se dé cuenta que, según el tipo de texto no siempre es necesario que entienda cada palabra del texto (Möller, 2001). De acuerdo con los objetivos de esta fase mencionados arriba, tendrá que captar todo lo que sea necesario para la comprensión. El tipo de texto y la finalidad determinarán qué proporción del texto deben comprender. El alumnado aprenderá a diferenciar los tipos de texto y nivel de comprensión requerido según su finalidad, sabiendo cuándo ha comprendido lo suficiente y cuándo puede pasar a la fase de lectura analítica. Por esto, en esta fase se pretende evitar el uso de diccionarios y otras obras de referencia, recurriendo a ellos sólo si es necesario para la comprensión global del texto.

El desarrollo de la fase de lectura auténtica incluye varias fases de trabajo con los textos, entre ellas la fase preparatoria, la de presentación, las de lectura y trabajo individual y grupal (Möller, 2001).

Tras pasar por estas fases para completar la fase de lectura auténtica y teniendo en cuenta todo lo aprendido en ella, se empieza la fase de lectura analítica con la reflexión, prestando atención ahora al análisis de todos los aspectos lingüísticos y extralingüísticos reconocidos durante la fase anterior y formulando hipótesis (Möller, 2001). El profesorado ayuda al alumnado a organizar los conocimientos sacados, clasificándolos sistemáticamente en libretas, fichas, carpetas electrónicas, o similar de manera que

tenga a mano todo lo que va aprendiendo. En estas anotaciones van apuntando todo lo que les parece útil e interesante lo cual puede incluir estructuras gramaticales y fonéticas, léxico, características de los textos y temas culturales. De esta manera se personaliza el trabajo con el texto y el proceso de aprendizaje puesto que cada uno apunta lo que le parece más importante y lo organiza como quiere.

Igual que la fase de lectura auténtica, esta fase analítica tiene varios pasos en el trabajo con el texto coincidiendo los primeros con la fase anterior y continuando con análisis, concienciación y esquematización (Möller, 2001). En esta fase se presta atención a las estructuras lingüísticas y más, procurando comprender cómo funciona la lengua a través de la concienciación de patrones y la formulación de hipótesis, donde sea necesario también comparando con la lengua materna.

Durante este proceso el alumnado alterna entre el reconocimiento implícito y el trabajo explícito con las formas de la lengua. “Es decir..., en primer lugar se apelará a la captación inconsciente e intuitiva de fenómenos lingüísticos (por inducción). Posteriormente se pasará a la concienciación de algunos de ellos (deducción), para poder utilizarlos o reconocerlos después nuevamente de manera inconsciente”. Es en esta fase analítica de reflexión y manipulación de los elementos del texto cuando realmente avanzan en el aprendizaje de la lengua, cuando comprenden la finalidad de la forma de abordar el texto en cada una de estas fases y aprenden a controlar su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, “...no significa que vayamos a leer el texto, realizar un análisis minucioso, facilitando el profesor todas las explicaciones como si de un diccionario, gramática o similar se tratara, ya que la concienciación de reglas gramaticales no es suficiente para la adquisición y comprensión de un texto...” (Möller, 2001).

Tampoco es suficiente proporcionar a los estudiantes input. “Even if the practice work is directed at the implicit learning of the structure and no formal explanation is provided, learners (particularly adults) are likely to try to construct some kind of explicit representation of the rule” (Ellis 2002).

Está claro de todo lo anterior que las dos fases de trabajo con los textos son igualmente importantes, de la misma manera que para un aprendizaje realmente eficaz y duradero se necesita tanto la lectura de textos auténticos variados como el análisis consciente de

las formas y estructuras de la lengua contenidas en ellos. En este proceso es muy importante la participación activa del alumnado.

### **3.2.3. El alumnado**

En el trabajo autónomo y cooperativo con el texto, el alumnado tiene que asumir un papel muy activo en el proceso de aprendizaje, siendo consciente y responsable en todo momento de su avance en la lengua. Se da cuenta que es posible comprender el sentido general de los textos sin tener que saber el significado de cada palabra. Aprende a no tener miedo ante lo desconocido, ante la responsabilidad, sabiendo que tiene acceso a todos los recursos que necesita (Möller, 2001). Adquiere la habilidad de analizar los elementos de los textos y a descubrir la lengua y la cultura construyendo a su manera sobre la base de sus conocimientos para crear una recopilación de información sobre la lengua y elementos relacionados. Todo esto lo hace reconociendo que cuenta con la colaboración y el apoyo de sus compañeros/as y del profesorado y comprendiendo también que cuentan con ella/él y que sus aportaciones son valiosas para el grupo. Además, sabe que cuenta con todos los recursos, internos y externos, que necesita y aprende cuándo y cómo recurrir a ellos.

Igual que el profesorado debe ser flexible y adaptable, el alumnado también debe serlo para asumir esta forma diferente de aprender. No obstante, aunque le parezca difícil al principio trabajar de esta manera con los textos y con los compañeros, muy pronto se da cuenta que puede descubrir mucho sobre la lengua. Desde el primer día, empieza a comprenderla –cómo funciona, cómo se construye y cómo se usa– y este éxito le motiva a tomar el control y aceptar la responsabilidad de su aprendizaje con toda la satisfacción que conlleva. De este modo se crea una relación circular muy positiva entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de la lengua de modo que cuanto más éxito tiene el alumnado, más motivado se siente y cuanto más motivado se siente, más éxito tiene (Lightbown y Spada, 1993).

Al trabajar de esta manera con los textos, el alumnado aprende a usar una serie de estrategias, algunas de las que habrá usado al desarrollar la comprensión lectora en su lengua materna y que con el tiempo se hacen automáticas. Estas estrategias incluyen el uso de apoyos visuales, que pueden ser fotos, dibujos, tablas, entre otros, o el uso de la predicción antes de leer. Al reflexionar sobre la lengua y el aprendizaje de ella, se anima

a ser consciente de las estrategias que usa y a usarlas de forma intencional en la lectura y análisis de los textos desarrollando procesos cognitivos que les servirán al abordar otros textos. Estos procesos pueden incluir la comprensión de hipótesis acerca de la lengua y cómo hacerlas, la metacognición y la autocomprensión, además del pensamiento crítico y la comprensión de problemas en general y cómo solucionarlos. Con este aprendizaje, el alumnado saca sus propias conclusiones sobre la lengua meta, reconociendo estructuras y formulando reglas gramaticales. Esta forma analítica de abordar los textos, la lengua y el aprendizaje incluye la comparación con la lengua materna. Se presta atención a las estructuras lingüísticas procurando comprender cómo funciona la lengua a través de la concienciación de patrones y la formulación de hipótesis tomando nota de similitudes y diferencias con la lengua materna. De esta manera y con la ayuda del profesor aprende a corregir sus propios errores (Möller, 2001).

#### **3.2.4. El papel del profesorado**

El papel del profesorado durante el aprendizaje con esta metodología es muy importante para ayudar al alumnado a sacar más provecho de las clases y de los textos. Con este procedimiento dinámico, el profesor actúa como “director, organizador y guía” en el proceso activo de aprendizaje de la lengua (Möller, 2001) coordinando, dando estructura, encauzando la actuación. Estas ideas concuerdan con el papel del profesorado en el Enfoque Basado en los Textos (Burns, 2012).

En este papel del profesorado, le corresponde proporcionar textos y actividades que animen al alumnado y le ayuden a observar, a reflexionar y a descubrir el significado a través de la lengua. Estos textos a la vez deben representar el mundo laboral del traductor/intérprete y se presentan usando diferentes modalidades proporcionando así un input variado para acomodar diferentes estilos de aprendizaje. Sus responsabilidades también incluyen fomentar y guiar el trabajo en parejas y grupos para fomentar la interacción productiva entre el alumnado, y entre éste y el profesorado (Möller, 2001), sabiendo cuándo intervenir con explicaciones y también cuándo y cómo variar los grupos para que saquen mayor rendimiento de las actividades. Debe saber qué preguntas hacer y en qué momento para guiar el descubrimiento y la construcción de conocimientos, animándoles a recurrir a los conocimientos que tienen sobre tema, tipo, estructura del texto y también de la lengua meta y otras.

Esta actuación ocurre al principio principalmente en la lengua materna, aumentando progresivamente el uso de la lengua meta, pero recurriendo, cuando es necesario, a la lengua materna para explicaciones, puesto que en el alumnado adulto ésta suele ser un punto de referencia en el aprendizaje de la lengua extranjera por lo que parece lógico usarla para facilitar el aprendizaje (Möller, 2001).

Aunque se usan textos que por ser auténticos pueden incluir estructuras gramaticales complejas, al iniciar el primer curso, cuando el alumnado no está acostumbrado a trabajar con estos textos, el profesorado los escogerá con mucho cuidado, asegurando que los primeros sean de fácil comprensión por incluir numerosos nombres propios, números e internacionalismos o por el tipo, estructura y/o tema del texto que pueden decir tanto del contenido como luego el texto en sí. También irán acompañados por apoyos visuales como son las imágenes y los colores (Möller, 2001). Al comenzar el curso, se compromete a ayudar a los alumnos a aprender de esta manera y a hacerlo de forma autónoma para que sean capaces de enfrentarse a cualquier texto que puedan encontrar.

Es importante que el profesorado sea flexible y adaptable a diferentes situaciones y contextos sabiendo improvisar preguntas y actividades para encauzar el aprendizaje por el camino más provechoso. También debe saber mantenerse al margen para que los alumnos descubran los aspectos gramaticales, estructurales, culturales y léxicos integrados en los textos y expresen sus ideas sobre estos aspectos dándoles la oportunidad de tomar iniciativa y responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Möller, 2001).

Durante la fase de lectura auténtica proporcionará todas las preguntas, ejercicios y apoyos para facilitar la comprensión y en la fase analítica les orientará para que reflexionen sobre ciertos puntos y a formular hipótesis sobre los diferentes elementos de la lengua. Evidentemente, este papel modificado del profesorado apoya el papel activo y participativo del alumnado explicado anteriormente.

#### **4. El trabajo en clase**

Las fases de trabajo con el texto anteriormente descritas forman parte del procedimiento a seguir en el proceso de trabajo en la clase. Aunque se trata de una metodología

flexible y adaptable, hay unos pasos básicos que se suelen repetir en el proceso de trabajo con cada texto, modificándose en función a la complejidad del texto y los conocimientos del alumnado. Pero antes de empezar con este procedimiento, en el primer día de clase se habla sobre su futura profesión, sobre las lenguas, su importancia, su aprendizaje y las experiencias de ellos con otras lenguas extranjeras y su aprendizaje. También se le informa sobre la metodología, por qué es conveniente usarla para el grupo y curso en cuestión y el procedimiento que van a seguir, siendo importante para el éxito de la metodología que sepan por qué se usa (Möller, 2001).

Dentro de la etapa de lectura auténtica hay una serie de fases. Antes de presentar el texto, se suele iniciar la fase preparatoria que consiste en una serie de preguntas basadas en los apoyos visuales que lo acompañan y diseñadas para activar los conocimientos previos del alumnado y animarle a reflexionar sobre posibles temas del texto y a relacionar los conocimientos previos con éstos. De esta manera, cuando procede a leer el texto, ya tiene una idea de lo que puede tratar. A continuación, se procede a la fase de presentación, presentando el texto primero de forma oral y después el alumnado lo lee tranquilamente pero sin pararse en palabras que no sabe ni fijarse en ningún elemento en particular. Se recomienda ponerle un tiempo máximo de lectura que suele ser el doble de lo que necesita un lector de la lengua materna (Möller, 2001). Después se reflexiona sobre lo leído, teniendo en cuenta las impresiones iniciales y las respuestas a las preguntas de pre-lectura y modificando éstas si es preciso. Después de esta reflexión y posible modificación de los datos, a menudo se le pide que subraye todas las palabras y expresiones que comprende o cree comprender. Después lee sólo las palabras subrayadas y decide si con esto tiene suficiente información para comprender el texto en sentido general y según su finalidad.

Lo que suele ocurrir, especialmente con los primeros textos, es que tiene suficiente información con lo que han subrayado para captar el sentido general del texto y además, con esta información junto con la sacada de los ejercicios de pre-lectura y la colaboración con los/as compañeros/as, consiguen llenar los huecos dejados por las palabras y expresiones que no han subrayado, guiándose por el contexto, los conocimientos previos y el sentido común. En esta parte, a partir del primer acercamiento individual al texto, se alterna el trabajo individual con intercambios de información en parejas y grupos pequeños (Möller, 2001) al final de los cuales se hace

una o varias puestas en común según la complejidad del texto. El trabajo individual, en parejas y en grupos predomina como forma preferente para el trabajo en clase, reservando el trabajo con todo el grupo para la presentación del texto al principio y para la puesta en común hacia el final del trabajo con cada texto. Así, esta forma de trabajar fomenta la autonomía y cooperación entre compañeros y se facilita la aportación y aceptación de ideas variadas, con el profesorado ayudando y guiando el proceso.

La lectura analítica, además de los primeros pasos de la lectura auténtica, incluye un análisis de las estructuras gramaticales que ha observado el alumnado. Sigue la puesta en común y análisis global de todos los componentes, después la fase de concienciación y ampliación que puede incluir algunas explicaciones del profesorado si lo estima necesario, pero procura principalmente guiar el proceso para que sea del alumnado el que plantee hipótesis y formule reglas. Por último, en la fase de esquematización, apunta todo lo que ha aprendido en forma de tabla o esquema, ordenado por campos léxicos, para que pueda acudir fácilmente a esta información para la lectura, comprensión y análisis de otros textos (Möller, 2001).

## **5. Conclusión**

El método Collage se basa en la fundamentación teórica de la construcción del aprendizaje a través del trabajo autónomo y cooperativo con textos auténticos en un ambiente motivador de apoyo y colaboración. El trabajo en parejas y grupos pequeños es importante para ayudar a establecer un ambiente de cooperación en vez de competición. El alumnado trabaja junto, aportando sus conocimientos particulares a la tarea de comprender y analizar textos auténticos de interés para el grupo. También ayuda a aumentar la autoconfianza y a preparar al alumnado para el trabajo autónomo con todo tipo de textos.

Las características principales de este método, como se han expuesto, son el desarrollo de las siguientes competencias: autonomía, búsqueda y consulta de obras de referencia, competencia intercultural y en las destrezas comunicativas; y los siguientes aspectos de trabajo con los textos: progresión textual con textos auténticos, dos fases de trabajo, participación activa del alumno, y el profesorado como guía. Estas características se ponen en práctica a través de un procedimiento de trabajo específico y a la vez flexible. La flexibilidad se considera una importante cualidad tanto del profesorado como del

alumnado, pero también de la misma metodología. Es esta cualidad la que puede ser eficaz en la enseñanza de lenguas ya que se puede adaptar a la docencia de diferentes lenguas en diferentes contextos, siempre teniendo en cuenta las características de cada uno de los contextos además de los intereses y las necesidades del alumnado.

## **6. Referencias bibliográficas**

Allford, D. & Pachler, N. (2007). *Language, Autonomy and the New Learning Environments*. Bern, Switzerland: Peter Lang AG, International Academic Publishers.

Burns, A. Text-Based Teaching. In Burns, A. & Richards, J. (eds) (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*.

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics*. 1(1) 1-47

Coyle, D. Changing the Rules of the Game: Adolescent Voices Taking Control - if only they would, if only they could. In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb; T. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Addison Wesley Longman.

Crawford, J. The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.

Dam, L. Evaluating Autonomous Learning. In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb; T. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Addison Wesley Longman.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. Grammar Teaching – Practice or Consciousness Raising? In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.

- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. In *Asian EFL Journal* (7) Edición especial.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eskey, D. Reading in a Second Language. In Hinkel, E. (ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (2005). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- García Castaño, F.J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Gass, S. M., Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate
- Holec, Henri. (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present fields of aplicación*. Council for Cultural Co-operación. Council of Europe. Strasbourg.
- Jacobs, G. and Hall, S. Implementing Cooperative Learning. In Richards, J.C. and Renandya, W.A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. U.S.: Yale University
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D.; Ridley, J.; Ushioda, E. (2002). *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

Möller Runge, J. (2001). *Siglo XXI: ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. España: Editorial Alhulia, S.L.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*. U.S.A.: Heinle & Heinle.

Rico Martín, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. En *Porta Linguarum* 3, pp. 79-94.

Trujillo Saez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. En *Porta Linguarum* 4, pp. 23-39. [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero4/trujillo.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf) [Consulta: 5 junio 2013].

Trujillo Saez, F. (2001). “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural”. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Salguero y J.M. Roa Venegas (coords.) *Inmigración interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 407-418.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción; 04/11/2013

Fecha de aceptación: 21/11/2013