

January 2012

Los libros de texto en la formación de docentes de inglés: de la didáctica tradicional a la didáctica no parametral

Marcela del Campo M.
Universidad Nacional de Colombia, rmadeca@yahoo.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

del Campo M., M.. (2012). Los libros de texto en la formación de docentes de inglés: de la didáctica tradicional a la didáctica no parametral. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 59-83.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Los libros de texto en la formación de docentes de inglés: de la didáctica tradicional a la didáctica no parametral*

Marcela del Campo M.

Doctora en Educación, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Profesora asociada, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

rmadeca@yahoo.com



Resumen: se considera la didáctica no parametral un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. Dicha didáctica construye o recrea formas de enseñar y aprender el inglés como lengua extranjera y desarrolla aspectos de importancia (la autonomía, la creatividad y la construcción de conocimiento, por ejemplo), entendidos como una construcción de sentidos y significados. Se aborda la importancia de los libros de texto de acuerdo con la didáctica parametral y presenta algunas reflexiones sobre cómo se debería entender el libro de texto desde la didáctica no parametral. Finalmente, se adentra a dos propuestas alternativas o complementarias al uso de los libros de texto, que se han entendido como el eje fundamental en la enseñanza del inglés desde la didáctica tradicional o parametral.

Palabras clave: didáctica no parametral, libro de texto, propuestas alternativas.



Recibido: 3 de octubre del 2011
Aceptado: 10 de enero del 2012

* El artículo presenta algunos resultados que surgen del proceso investigativo con respecto a las propuestas alternativas planteadas desde la didáctica no parametral y elaboradas para resignificar y flexibilizar el uso del libro de texto en la enseñanza del inglés como elemento fundamental de la didáctica tradicional en la formación de docentes de inglés.



*Textbooks in the Training of
English Teachers: from Traditional
Teaching to Non-Parametral
Teaching*

Abstract: the non-parametral didactic is considered as a new paradigm in the training of English teachers. This didactic constructs or recreates forms of teaching and learning English as a foreign language and develops important aspects (autonomy, creativity and knowledge building, for example), understood as a construction of meanings and senses. It addresses the importance of textbooks in accordance with the parametral didactic and presents some thoughts on how the textbook should be understood from the non-parametral didactic. Finally, it focuses on two alternative or complementary proposals to the use of textbooks, which have been treated as the cornerstone in teaching English from the traditional or parametral didactic.

Keywords: Non-parametral teaching, textbook, alternative proposals.



*Os livros-texto na formação
de docentes de inglês: da
didática tradicional à didática
não-parametral*

Resumo: considera-se a didática não-parametral um novo paradigma na formação de docentes de inglês. Tal didática constrói ou recria formas de ensinar e aprender o inglês como língua estrangeira e desenvolve aspectos de importância (a autonomia, a criatividade e a construção de conhecimento, por exemplo), entendidos como uma construção de sentidos e significados. Aborda-se a importância dos livros-texto de acordo com a didática parametral e apresentam-se algumas reflexões sobre como o livro-texto deveria ser entendido do ponto de vista da didática não-parametral. Finalmente, adentra-se em duas alternativas propostas ou complementares ao uso dos livros-texto, que são considerados como o eixo fundamental no ensino do inglês desde a didática tradicional ou parametral.

Palavras chave: didática não-parametral, livro-texto, propostas alternativas.



La importancia del libro de texto de acuerdo con la didáctica parametral

De acuerdo con Richards (2001), los libros de texto (LT) son un componente esencial en la mayoría de los programas de lenguas alrededor del mundo, dado el papel que cumplen como herramienta básica dentro de la enseñanza. Richards y Mahoney (2002) afirman que son importantes en la medida que abarcan grandes extensiones en el mundo y su relevancia viene dada por el papel significativo que tienen en las vidas profesionales de los docentes y de los estudiantes. Ellos lo expresan así: “Textbooks play a major role in second language classrooms throughout the world and, thus they play a significant part in the professional lives of teachers and in the lives of learners” (2002, p. 1).

Por su parte, Westbury concuerda con la visión anterior y cita la importancia de los textos en el mundo escolar de la siguiente manera: “The textbook is, in fact, the heart of the school and without the ubiquitous text there would be no schools, at least as we know them” (Westbury, citado en Oakes y Saunders, 2004, p. 3).

Se revisará en primera instancia lo que distintos autores entienden por el libro de texto, su importancia, el papel que desempeñan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sus ventajas y desventajas.

Awasthi (2006) plantea que un libro de texto es un material de enseñanza para el profesor y un material de aprendizaje para el estudiante. Agrega que es uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, es el corazón visible de cualquier programa de enseñanza de inglés (Sheldon, 1988, p. 237). Por su parte, Hutchinson y Torres (1994) sugieren que este es un elemento universal de enseñanza, una guía para el docente y una ayuda para los estudiantes,



porque muestra lo que ha sido enseñado. Cunningsworth (1995) propone entender el libro de texto así:

A textbook is as an effective resource for self-directed learning, an effective source of presentation of materials, a source of ideas and activities, and a reference source for students, a syllabus where they reflect predetermined language objectives, and support for less experienced teachers who have yet to gain confidence (1995, p. 52).

Asimismo, Fredericks (2005), en su texto sobre las ventajas y desventajas de los libros de texto, plantea que este es:

A collection of the knowledge, concepts, and principles of a selected topic or course. It's usually written by one or more teachers, college professors, or education experts who are authorities in a specific field. Most textbooks are accompanied by teacher guides, which provide you with supplemental teaching materials, ideas, and activities to use throughout the academic year (Fredericks, 2005, p. 1).

Por su parte, Hutchinson y Torres (1994) retoman este último elemento y dicen que el término libro de texto es utilizado en un amplio sentido y hace referencia primordialmente al conjunto organizado de materiales para la enseñanza y aprendizaje y sus referencias al término como tal, siempre incluirán tanto al libro y al conjunto de materiales que lo acompañan. De modo similar, en este trabajo se utilizará el término libro de texto como es expresado por Hutchinson y Torres, dado que este es regularmente utilizado junto a los distintos materiales que lo acompañan, como son los libros de trabajo, los casetes, CD, videos, etc.

Por otra parte, al abordar los propósitos por los cuales los libros de texto son utilizados, Garinger (2002) cree que estos tienen diferentes finalidades; pueden servir como un recurso importante en el aula, como fuente de material suplementario y como inspiración para la planeación de actividades y, en algunos casos, se puede utilizar como el mismo currículo.

Por su parte, Hutchinson y Torres (1994) dicen que los LT son utilizados porque brindan confianza y seguridad a los docentes. Esto no solo sucede con los docentes, sino también con los estudiantes para quienes el libro es una guía que les ayuda a organizar su aprendizaje dentro y fuera del salón de clase; lo anterior incluye la realización de tareas y la preparación de evaluaciones, entre otros; entonces, es claro que los textos sobreviven porque no solo satisfacen las necesidades de docentes y estudiantes (1994, p. 23), sino también las necesidades que emergen del aula.

Autores, como Richards y Mahoney (2002), concuerdan con la visión anterior al plantear que los LT tienen un impacto positivo en los profesores y en la enseñanza como tal, dado que los docentes reciben beneficios prácticos en cuanto a tiempo y acceso a una variedad de recursos producidos profesionalmente. Harmer (1991) desarrolla esta idea y afirma que:

Where a textbook is involved there are obvious advantages for both teacher and students. Good textbooks often contain lively and interesting material; they provide a sensible progression of language items, clearly showing what has to be learnt and in some cases summarizing what has been studied so that students can revise grammatical and functional points that they have been concentrating on. Textbooks can be systematic about the amount of vocabulary presented to the student and allow students to study on their own outside the class. Good textbooks also relieve the teacher from the pressure of having to think of original material for every class (Harmer, 1991, p. 257).

Irujo (2006) coincide con los puntos de vista anteriores y aborda el tema sugiriendo que los LT son indiscutiblemente necesarios, puesto que ellos brindan la guía precisa al momento de enseñar y no solo se limitan al qué enseñar, sino también al cómo enseñarlo; igualmente, les brindan a los docentes novatos ideas de cómo abordar ciertas temáticas. La autora complementa la idea al incluir la inversión de tiempo como un aspecto importante en la enseñanza, es decir, el libro de texto les permite a los docentes invertir el tiempo en actividades diferentes a la creación de actividades y material, en general. Hutchinson y Torres coinciden con lo expresado por Irujo (2006) así: “Most of their responses centre around the facilitating role of the textbook: it saves time, gives direction to lessons, guides discussion, facilitates giving of homework, making teaching easier, better organized, more convenient and learning easier, faster, and better” (1981, p. 4).

De igual manera, Richards (2001) expresa que los LT sirven como base de la información que los estudiantes reciben y de la práctica que se da en el aula. Estos pueden ser la base del contenido de los planes de trabajo de clase. Igualmente, pueden servir de manera importante al brindar otra fuente de contacto con la lengua diferente a la dada por el docente. Este autor menciona, entre otras, las ventajas que tiene el uso de los libros de texto:

1. They provide structure and a syllabus for a program
2. They help standardize instruction
3. They maintain quality

4. They provide a variety of learning resources (workbooks, videos, etc.)
5. They are efficient
6. They can provide effective language models and input
7. They can train teachers
8. They are visually appealing.

Las ventajas anteriormente mencionadas se complementan con las dadas por Irujo (2006) quien las plantea de la siguiente manera:

1. Texts are written by experienced teachers and writers, and many of them are quite good.
2. Texts provide a “big picture” of the whole curriculum and guidelines for what to do.
3. It is very easy to jump around, with no clear goal, when you use a variety of materials with no single book as a reference (Irujo, 2006, p. 6).

Fredericks (2005) amplía las virtudes expresadas por Richards e Irujo planteando que los LT son especialmente beneficiosos para los profesores que inician su labor, dado que tanto el material como cada planeación de la clase son explicadas en gran detalle. Igualmente, dice que la información es presentada de manera balanceada y cronológica, y se explican los procedimientos que se deben llevar a cabo en el aula. Por último, agrega que las series de LT brindan un programa completo que está basado en las investigaciones más recientes. Todo lo anterior hace de los LT una excelente ayuda para la enseñanza y un recurso valioso para los profesores y los estudiantes.

Luego de revisar algunas de las ventajas, se examinarán las desventajas planteadas por distintos autores con respecto a los LT. Ariew (1982) plantea que el libro de texto ha sido considerado como un objeto permanente y mítico y la actitud hacia este puede llegar a la reverencia. Esta actitud descrita anteriormente se conoce como reificación y hace referencia a la atribución injustificada de cualidades de excelencia, autoridad y validez a los libros de texto. El mismo autor dice que el uso de estos puede llevar a la reducción de las habilidades cognitivas implicadas en la enseñanza y que igualmente lleva a que el docente base sus decisiones exclusivamente en el libro de texto y en el libro del profesor.

De la misma manera, Awasthi (2006) coincide con Ariew (1982) al plantear que los LT son vistos por los docentes como sus amos y los siguen religiosamente (Awasthi, 2006, p. 3). De esta forma, los profesores se vuelven menos creativos y llegan fácilmente a convertirlos en el currículo, a lo que Fredericks (2005) hace referencia como un error común de los maestros.

En otras palabras, los docentes tienden a confiar demasiado en los *LT* y así son estos los que determinan los componentes y los métodos de enseñanza. Irujo (2006) sugiere que cuando los profesores utilizan los *LT* como su única guía, este se convierte en el currículo. Asimismo, si lo utilizan como su fuente de orientación exclusiva para preparar los planes de clase, estos se convierten en el plan de clase y cuando ellos lo usan como su infalible surtidor de ideas sobre cómo enseñar, el *LT* se convierte en su única forma de desarrollo profesional. Por su parte, Richards (2001) añade los siguientes elementos como desventajas de los *LT*:

1. They may contain non-authentic language
2. They may distort content
3. They may not reflect students' needs
4. They can deskill teachers
5. They are expensive (Richards 2001, p. 2).

En el mismo sentido, Ur (1996, citada en Awasthi, 2006) coincide con lo expresado por Richards y agrega los siguientes elementos como argumentos en contra del uso de los *LT*, así:

- If every group of students has different needs, no one textbook can be a response to all differing needs.
- Topics in a textbook may not be relevant for and interesting to all.
- A textbook is confining i.e. it inhibits teachers' creativity.
- A textbook of necessity sets prearranged sequence and structure that may be realistic and situation friendly.
- Textbooks have their own rationale, and as such they cannot by their nature cater for a variety of levels, every type of learning styles, and every category of learning strategies that often exist in the class, and most important of all perhaps.
- Teachers may find themselves as mediators with no free hand and slave, in fact, to others' judgments about what is good and what is not.

A lo anterior, Hutchinson y Torres (1994) añaden que es muy difícil evitar aseverar que los argumentos en contra de los *LT* se basan en valores ideológicos o culturales que no coinciden con la realidad de las necesidades de los estudiantes, en especial, si estos provienen de distintos contextos o países.

Para concluir, se puede afirmar que se hace necesario considerar tanto los beneficios como las limitaciones del uso de los *LT* e igualmente es importante analizar las consecuencias negativas de estos (Richards, 2001). Ningún *LT* es perfecto, pero sí puede ser considerado como un recurso o

como una guía que nos ayuda a orientar el proceso de enseñanza del inglés; de acuerdo con Hutchinson y Torres (1994), si son adecuadamente utilizados pueden convertirse en un excelente vehículo para un cambio efectivo y duradero en el campo de la enseñanza.

La didáctica no parametral: una pedagogía de la potencia

Esta didáctica es una propuesta realizada por Quintar (2002), pensadora argentina para quien la base fundamental de la pedagogía es la de recrear formas de enseñar y formas de aprender. Para ella, el único punto común entre la didáctica parametral y no parametral es el horizonte de sentido de las dos, es decir, la enseñanza. La didáctica no parametral es un esfuerzo por generar una propuesta alternativa de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura el sistema educativo. Esta autora la define en otras palabras así:

La didáctica no-parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir:

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.
- Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas (Quintar, 2002, p. 12).

De acuerdo con esta misma autora, las estructuras no parametrales permiten vivenciar una realidad dinámica en la que los sujetos logran establecer vínculos y se recobra el sentido de una práctica docente que responda a la realidad de los alumnos.

Dado lo anterior, esta didáctica tendría como propósito desarrollar el pensamiento de los sujetos, enseñar a pensar y permitir que el aprendizaje sea entendido como una de las maneras de desarrollar el pensamiento; de esta manera, se formarían sujetos con un pensamiento autónomo, libre de parámetros, que desarrollen en los estudiantes procesos de articulación para la construcción de nuevos conocimientos. Según Quintar (2002), se quiere formar personas que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje mediante la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad.

En síntesis, la didáctica no parametral busca romper paradigmas establecidos que ponen límites a nuestras actuaciones y dependencias como docentes y emprender la búsqueda de una creatividad intelectual para formar sujetos críticos, sin esquemas ya establecidos. En palabras de Quintar (2002), la didáctica no parametral “es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (Quintar, 2002, p. 16).

Objetivos de la didáctica no parametral

La didáctica no parametral tiene como propósito fundamental desarrollar en los estudiantes procesos de articulación para la construcción autónoma de nuevos conocimientos. Quintar (2002) lo expresa de la siguiente manera: “con la didáctica no parametral se pretende formar sujetos que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad” (Quintar, 2002, p. 18).

Para lograr lo anteriormente expuesto, la autora retoma conceptualizaciones dadas en su propuesta y que se plasman en el texto *La enseñanza como puente a la vida*; y son:

- La posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden;
- la construcción social del conocimiento;
- la participación real;
- la formación de un pensamiento libre;
- la reflexión constante de lo que se enseña y se aprende;
- el planteamiento permanente de la duda;
- el reconocimiento de la educación como práctica social intencional;
- la creatividad como medio para resolver lo cotidiano;
- el mundo y lo que en él hay de enriquecedor.

Lo expresado implica una propuesta de didáctica dinámica en consonancia con la realidad dinámica del mundo, es decir, se trata de recuperar la exigencia de que las cosas están en constante movimiento, que la realidad nunca es estática ni definida.

De acuerdo con lo anterior, el papel del profesor vendría dibujado por una curva ascendente entre dos ejes —cuya ordenada fuera la sucesión



temporal y la abscisa el grado de intervención—, que iría desde un papel de mero gestor de prescripciones externas a “agente de desarrollo particular”, pasando por un papel mediador en el proceso de innovación.

Lo anterior se puede interpretar como que existe una lógica de mayor desarrollo autonómico en la medida en que crece mental y físicamente el alumnado, o en otras palabras, se produce una relación inversamente proporcional entre la formación académica y en el caso particular de la didáctica tradicional en lo relacionado con la dependencia de los libros de texto.

El libro de texto y su relevancia en la didáctica no parametral

El papel del libro de texto dentro de la didáctica no parametral es la de un libro abierto a otras fuentes de conocimiento, a actividades que se desarrollen en diversas formas, unas de manera individual y otras en grupo; libros de texto que oferten recursos de Internet, adaptados a las necesidades de cada alumno, con diferentes propuestas, para que tanto los profesores como los estudiantes puedan optar por las más convenientes, de manera que lo teórico se vea ligado a lo práctico. La idea de la didáctica no parametral es sinónimo de brindarle herramientas al estudiante, para que no quede fuera de la realidad, sino por el contrario, para que el estudiante pueda estar dentro del currículo, dejando de ser un sujeto externo a este. Por lo tanto, el libro de texto debe permitirle al estudiante fortalecer la capacidad de preguntar, de construir a partir del cuestionamiento.

Lo anterior hace referencia a continuar utilizando los libros de texto como un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no como el único. Se hace necesario alimentar el LT con propuestas que dinamicen y flexibilicen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Con las propuestas que se presentaran en el último capítulo de este artículo, se quiere desarrollar la autonomía y el trabajo en equipo (círculos de reflexión) como competencias fundamentales de la didáctica no parametral. Este trabajo en equipo busca fortalecer la autoestima de los estudiantes, estimulando los lazos de solidaridad y tolerancia.

Entonces, la idea es dejar de utilizar los LT como única fuente de ideas para la enseñanza, puesto que, en ellos, la mayoría de las veces el contenido es fragmentado; estos son solamente un pretexto para la enseñanza y para el aprendizaje, un recurso más en manos de los usuarios; por el contrario, se debe propender a hacer de la teoría parte de la práctica, propiciar

espacios de análisis y discusión, proponer actividades de aprendizaje en los que se favorezca la reflexión y la construcción autónoma de nuevos conocimientos.

En consonancia con lo anterior, las actividades de aprendizaje son un reconocimiento de la singularidad de cada grupo, así como la constante forma de recrear la enseñanza. Por lo expresado anteriormente, este aparte va unido a las propuestas alternativas o complementarias que se presentarán a continuación como formas de dinamizar y flexibilizar el uso del libro de texto en el aula.

Propuestas alternativas o complementarias

Este apartado presenta dos propuestas innovadoras desde la didáctica no parametral que buscan complementar el trabajo que se lleva a cabo con el libro de texto en el aula, entendiendo este último como una herramienta importante para el aprendizaje del inglés.

Dichas propuestas consideran que la lengua es una construcción social que se manifiesta individualmente y que sirve para crear emociones y compartirlas con los demás y, por lo tanto, se ha de enseñar aprovechando al máximo su poder creador.

De igual manera, se enmarcan dentro de esta didáctica porque, entre otras, son propuestas dinámicas que pretenden:

- Recrear formas de enseñar y aprender: este elemento es fundamental para la didáctica no parametral, porque lo que pretende es buscar nuevas maneras de entender y propiciar el aprendizaje y la enseñanza.
- Vivir el conocimiento como una construcción de sentidos y significados: al brindarle al estudiante posibilidades de aprender de una manera significativa, con elementos de su entorno y con sus compañeros; todo aquello que el estudiante construya adquirirá un nuevo sentido y significado para él.
- Romper con la concepción de límites, prejuicios y estereotipos: al ser propuestas didácticas que se realizan no solo dentro del aula, sino también fuera de ella, se rompe con los esquemas establecidos por la didáctica tradicional en la cual la enseñanza y el aprendizaje se deben llevar a cabo en un salón de clases.



- Formar futuros docentes de lengua extranjera que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje mediante la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber problematizando su realidad.
- Fomentar el trabajo colaborativo: caracterizado este último por la *igualdad* que debe tener cada estudiante en el proceso de aprendizaje y la *mutualidad*, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo esta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de papeles (Díaz Barriga, 2003).
- Desarrollar en los estudiantes procesos de articulación para la construcción autónoma de nuevos conocimientos, entendiéndose esto como un proceso continuado de inclusión que permite el crecimiento, elaboración y modificación de los conceptos, debido a la adición de nuevos conceptos.
- Vivir la creatividad como medio para resolver lo cotidiano: la creatividad entendida como la posibilidad de tener en los estudiantes agentes de cambio, capaces de enfrentar los retos de una manera diferente y audaz.
- Fomentar la unión de lo teórico y lo práctico: porque en el momento de llevar a cabo las propuestas, los estudiantes deben poner en práctica todo lo aprendido: gramática, pronunciación, entonación, etc.
- Desarrollar competencias de aprendizaje y otras propuestas por el MCER como la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.
- Propiciar el pensamiento autónomo: mediante el fomento de la motivación y la confianza en sí mismos, monitoreo y evaluación constante y el aprendizaje de estrategias como resolución de problemas.

Luego de haber resumido los aspectos que hacen de estas propuestas didácticas, propuestas desde la didáctica no parametral, se describirán cada una de ellas, resaltando los elementos más importantes que las constituyen. Se presentarán las propuestas denominadas: *desarrollo de la competencia comunicativa mediante la elaboración de videos y creación de canciones: de la experiencia al aprendizaje mediante la literatura*, las cuales tienen como base la literatura.



Desarrollo de la competencia comunicativa mediante la elaboración de videos

Dado que en las clases de lengua extranjera se experimenta la carencia de propuestas desde la didáctica no parametral que promuevan a partir de la literatura, la competencia comunicativa, desarrollen la autonomía y que, al mismo tiempo, creen una actitud positiva por parte de los alumnos hacia el aprendizaje, se presenta en este aparte una propuesta alternativa que le permita al estudiante involucrarse en la literatura como un ser activo haciendo uso real del idioma y una propuesta en la que se desarrollen como ejes vitales la motivación, la participación, el trabajo en grupo, el desarrollo de la imaginación, el estímulo por la lectura y la escritura como claves fundamentales en el aprendizaje creando verdaderas comunidades de aprendizaje que son entendidas como:

[...] contextos en que los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación en colaboración con otros alumnos, con el profesor y otros adultos en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personales y socialmente relevantes (Pulido y Pérez, 2004, p. 20).

Se quiere que los estudiantes piensen, diseñen, creen y elaboren un video con el ánimo de comunicarse; así, se les proveerán las facilidades para conducirlos a un medio en el cual ellos puedan expresarse de acuerdo con sus necesidades individuales y de grupo, de manera que se involucren en la competencia lingüística.

Lo más importante es poner la producción del video en sus manos y dejar que ellos actúen por completo desde que comienzan con la lectura de la historia hasta que se presenta el producto final. Esta actuación permite que los estudiantes muestren su capacidad de expresión y comunicación bajo condiciones que están lo más cerca posible de aquellas que puedan darse en una comunicación normal.

En conclusión, se puede afirmar que las siguientes son las razones que hacen pensar en el uso de esta estrategia metodológica:

- Porque es una forma de recrear formas de enseñar y aprender.
- Porque es una posibilidad de acercar a los estudiantes para que no solo conozcan la literatura y sus autores, desarrollen la competencia lectora y las capacidades de análisis de textos, sino que también la vivan, la recreen, la sientan y la disfruten.



- Es la oportunidad que tienen los estudiantes de escuchar, hablar, escribir y leer usando la lengua dentro de un contexto real.
- Porque los estudiantes desarrollan la competencia comunicativa en un espacio diferente a los comúnmente utilizados.
- Porque desarrollan otras competencias como la de aprendizaje.
- Porque desarrollan procesos de autonomía en el aprendizaje.

Entonces, se puede plantear que esta propuesta no solo quiere incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes, sino que también pretende que los alumnos logren conocerse en actividades diferentes que los integren fuera del salón de clase y, que por supuesto, los motive a utilizar la lengua que están aprendiendo fuera del espacio normal de ella. Esto fortalece sus vínculos sociales, los hace más responsables y logran superar muchas de las dificultades o resistencias hacia el aprendizaje de una lengua.

El proceso anterior exige de los estudiantes el diálogo, la interacción y la comunicación, lo que los lleva a resignificar su concepción sobre el aprendizaje de la lengua y a construirse como sujetos sociales resaltando los principios de una verdadera comunidad de aprendizaje en la que se quiere “realzar la importancia de sus miembros, para que cada uno se sienta valorado, parte de una comunidad, reconocido como un miembro competente, donde sus necesidades son asumidas y donde puede experimentar placenteramente el proceso de aprendizaje” (Pulido y Pérez, 2004, p. 3).

Es así como la elaboración de videos tiene como base el trabajo colaborativo en el cual según Calzadilla (2004, p. 4) “cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios”. El desarrollo de este proyecto les permite a los estudiantes interactuar como parte fundamental del aprendizaje fortaleciendo las relaciones interpersonales, para lo cual es necesario que ellos se involucren en esta experiencia dentro y fuera del aula, de manera que el aprendizaje de la lengua la trascienda.

Propuesta del proyecto didáctico

Este proyecto pretende mostrar cómo pueden ser desarrolladas propuestas desde la didáctica no parametral para el fomento de la creatividad, el desarrollo de las competencias comunicativas, el incremento de la autonomía, la

promoción del trabajo colaborativo en la enseñanza de la lengua mediante la producción de un video, que se fundamenta en la lectura de una novela.

Igualmente, esta propuesta busca desarrollar el ejercicio de las cuatro habilidades, porque les brinda a los estudiantes la oportunidad de practicar la lengua oral, la lectura, la escritura y la escucha, convirtiéndose en una experiencia real de comunicación e interactuando genuinamente en un trabajo que los hace sujetos activos en la construcción y la producción del video. Adicionalmente, la elaboración de este proyecto desarrolla la autonomía como eje central de la didáctica no parametral.

Pasos del proyecto didáctico: la elaboración del video. A continuación, se describirán algunos aspectos relevantes que se deben seguir en el proceso mencionado. De igual, forma, se describirá en qué consiste este proyecto grupal.

Selección y lectura del libro. Entonces, se procederá a hacer una explicación del primer paso que es la lectura del libro. Este paso es muy importante, ya que el desarrollo de las habilidades comunicativas comienza con la interpretación de los textos (Cf. Savignon, 1983). Como se mencionó, lo primero es la organización de los grupos, aproximadamente, de cuatro o cinco personas y, luego, se lleva a cabo un consenso con los estudiantes con respecto al libro que se leerá, teniendo en cuenta el prestigio cultural del texto y las expectativas de los estudiantes, entre otros. Es importante que ellos sepan que la lectura se hará de forma individual dentro y fuera del salón de clase. Una vez iniciado el proceso de lectura, los estudiantes se enfrentan a un trabajo de entendimiento del texto, el cual tiene que ver con la *competencia discursiva*, la cual, según Sandra Savignon, se refiere a la habilidad de interpretar una serie de oraciones para formar un todo significativo y lograr textos coherentes que son relevantes en un contexto dado (Savignon, 1983, p. 40).

Dado que la conexión entre las oraciones del texto, en general, y del texto, en particular, no siempre es explícita, el estudiante debe inferir el significado de los párrafos, basándose en la construcción de un nuevo conocimiento general del mundo que le es descrito en la lengua, mediante el libro. Igualmente, debe basar la construcción del significado a partir de la familiarización con los contextos que propone la lectura; de la misma manera, la interpretación del texto requiere una habilidad que le permita hacer una inferencia de sentido común de la situación mostrada por el autor. Este proceso *estimula la imaginación y el intelecto* de los alumnos.

Otro aspecto de relevancia para desarrollar en este primer paso es el enriquecimiento del vocabulario, ya que los estudiantes de distintas maneras abordan palabras completamente nuevas para ellos. Por ejemplo, buscar palabras en el diccionario, interpretarlas mediante el contexto o por conocimiento previo de la palabra son algunas de las formas que el alumno tiene para acercarse a la inclusión de esta a su léxico. El proceso va más allá de conocer el significado aislado de la palabra, va hacia la aplicación de ella en el momento de utilizarla en el diseño del libreto. El objetivo de este primer paso es proveerles a los estudiantes oportunidades de motivarse a sí mismos hacia el aprendizaje, de una manera que se podría llamar significativa, ya que logra interesarlos y moverlos hacia la posibilidad de mejorar su competencia comunicativa.

Discusión. En este segundo paso, los estudiantes dejan de trabajar individualmente e inician la realización de un trabajo grupal. Una vez establecidas las primeras pautas del trabajo, se espera favorecer la expresión oral en el sentido de desarrollar la fluidez, la elaboración y la implicación personal.

En esta etapa del proceso, los alumnos deben discutir las generalidades de la construcción del video, es decir, hacer una interpretación general de las ideas principales que el texto les da, analizar y caracterizar los personajes que ellos consideran relevantes para el desarrollo de la historia y, así, escoger cuáles de ellos serán representados, cuáles omitidos y cuáles modificados o inventados. De esta manera, los estudiantes decidirán acerca de los ambientes adecuados para desarrollar el video y, de la misma forma como hicieron con los personajes, pensarán cuáles escenarios son los más acertados para la realización de la dramatización.

Entonces, se puede decir que esta es la fase de preparación para la representación en la que se deciden las actividades para realizar, se concretan los objetivos, se describe el escenario y los personajes, en los cuales este último es fundamental, porque “la representación de los papeles es un tipo concreto de simulación que exige de los participantes una actuación o una representación dramática y que se centra en situaciones definidas por la interacción de unos individuos con otros” (Motos, 1999, p. 93). Es importante decir que cuando un estudiante adopta un papel está asumiendo unos comportamientos apropiados para su papel específico y esto significa que él puede manifestarse de forma creativa y lúdica.

Escribir el libreto. La elaboración del video favorece la expresión escrita y, por eso, la relevancia de este paso. Fundamentalmente, lo que se les pide a

los estudiantes es que pongan en funcionamiento *habilidades de pensamiento divergente* que les permitan engrandecer el relato que hacen de la historia en el momento de reescribirla. Es decir, los alumnos deben convertir la idea que tienen de la historia en un guion que la narre creativamente. Ellos deben tener en cuenta que este debe poseer cualidades como energía, proximidad y encarnación de los personajes, debido a que estos son claves en la creación y la organización del libreto. En otras palabras, es necesario involucrarse e identificarse con el personaje escogido y esto depende de la cantidad de energía contenida en el relato de la historia.

La cristalización de este proceso evolutivo se ve reflejada en la escritura del libreto, la cual está dada por algunas etapas. La primera es realizada en el salón de clase y consiste en escribir un primer bosquejo cuyo objetivo es la presentación de la historia en unos cuantos párrafos mostrando el desarrollo de esta y la ubicación de la acción en el tiempo. En general, mostrará la línea conductora del relato que será revisada por el profesor.

La segunda etapa consiste en el tratamiento o partición secuencial de la historia, escena por escena que será perfeccionada en la elaboración del libreto final al cual serán agregados los diálogos, las descripciones y las narraciones. Esta tercera y última etapa es una serie de escenas que se entregaran al profesor para una última revisión.

Todo el proceso anterior busca que los estudiantes no solo integren todo el conocimiento adquirido durante el desarrollo de la clase y que se ha denominado, según Savignon (1983), como *competencia gramatical o lingüística*, sino que desarrollen su creatividad porque en la elaboración del video y específicamente en la escritura del libreto se reproducen en miniatura las fases del proceso creador, las cuales se describirán brevemente a continuación:

- La preparación que es el momento cuando el sujeto crea un clima favorable con los medios adecuados para juntar datos, liberar imágenes y visualizarlas lo cual se ve reflejado en la escritura del bosquejo.
- La incubación que es la elaboración interna de la historia en cuanto se analizan las situaciones y se dan soluciones múltiples a los posibles problemas que surjan. Esta fase se refleja en el tratamiento de la obra.
- La iluminación o plasmación de la idea total que se encontrará directamente encarnada en el libreto como tal.

- La revisión, que consiste en la evaluación de los resultados, la experimentación, la corrección y la puesta en práctica. Esta fase se puede encontrar en el proceso de retroalimentación entre profesor y estudiante, el cual le permite a estos últimos pasar a la memorización del libreto y al inicio de la realización y puesta en escena de este.

Este paso se finaliza resaltando la importancia de la competencia sociolingüística como campo interdisciplinario, en el cual los estudiantes necesitan entender el contexto social en el que desenvuelve la historia y la forma como ellos utilizan el lenguaje apropiado que corresponde a este, asignándole a cada uno de los participantes sus papeles y recalcando la función de la interacción. De esta manera, cada uno sabrá qué decir y cómo decirlo, de acuerdo con las situaciones y los contextos establecidos para la historia.

Acción representada. Este paso desarrollado en el salón de clase busca que los estudiantes practiquen las líneas escritas por ellos e igualmente pretende que ellos, mediante la práctica, logren mejorar su fluidez, pronunciación y entonación. En este momento, juega un papel primordial el papel de los estudiantes más aventajados, porque ellos promueven *la monitorización y la autocorrección* de sus compañeros y de sí mismos generando el autocontrol de cada una de las personas involucradas en el grupo.

El estudiante comienza a ejercer un papel más activo, debido a que en este momento se vuelve un actor cuyo principal objetivo es la comunicación en la que da forma a los mensajes que quiere hacer llegar al espectador. De esta manera, la *competencia estratégica* se activa, ya que es en este momento cuando el estudiante debe utilizarla para compensar los límites que posea cuando desee establecer la comunicación, por ejemplo, con respecto al vocabulario o a las mismas estructuras gramaticales. De esta manera, se aplicaría que una persona solo aprende a comunicarse comunicándose.

Otro aspecto para resaltar de este paso es la recuperación de la palabra que ha sido desplazada por la cultura de la imagen. Mediante la dramatización y la expresión oral, los estudiantes llegarán a la expresión corporal, que es fundamental como procedimiento didáctico para el aprendizaje de una lengua.

Es importante destacar la relevancia de darles vida a las líneas aprendidas como la posibilidad de permitirles a los estudiantes proyectarse hacia situaciones o papeles imaginados. Por ejemplo, esta actuación exige de los participantes que acepten una serie de convenciones relativas a las conductas que se mantienen normalmente en las relaciones de unos con otros, a saber:

- Dejar en suspenso las funciones sociales normales que se adoptan en las relaciones cotidianas con los otros e identificarse con los nuevos papeles imaginarios propuestos.
- Hacer un uso diferente del espacio y del tiempo.

En este paso, el significado y la simbolización también son importantes, ya que la dramatización “no es un mero hacer sino que este hacer tiene un significado simbólico” (Motos, 1999, p. 148). Después de haber leído, escrito, diseñado y planificado la situación la representarán ante los demás, en este caso se realizará la filmación. Cada una de las situaciones seleccionadas funciona como un símbolo del tema, es decir, que al representar una idea abstracta de forma simbólica, el grupo la hace más concreta y, de esa forma, se clarifica su significado.

Filmación. Este último paso les permite a los estudiantes la repetición de las escenas hasta lograr la mejor realización posible del video, en la que rectifican errores gramaticales, mejoran la pronunciación y la entonación. Esta fase final del proyecto se hace de manera real, porque los alumnos se han apropiado tanto del tiempo como del espacio, es decir, su vestuario es el adecuado para la situación representada, el tiempo es el marco dentro del cual desenvolverse y el espacio son los escenarios escogidos por ellos con anterioridad. Los alumnos, igualmente, han internalizado sus líneas y se sienten plenamente identificados con sus papeles, lo que les permite improvisar, como elemento necesario del lenguaje real.

Más aún, “la improvisación activa el conocimiento ya existente de la lengua y prueba las estrategias comunicativas de los estudiantes” (Wessels, 1987, p. 85). Mientras se filma la dramatización todos los imperfectos pueden ser mejorados, rectificados y corregidos para hacer del producto final un gran proyecto y lo más importante es que al final de este proceso los estudiantes deben haber mejorado sustancialmente su competencia comunicativa.

Creación de canciones: de la experiencia al aprendizaje mediante la literatura

Al igual que la anterior, esta propuesta busca no solo incrementar las habilidades comunicativas, sino también propiciar el trabajo autónomo y colaborativo fuera del aula, de manera que los estudiantes encuentren ambientes donde se sientan cómodos y libres para utilizar la lengua que están aprendiendo. Este trabajo requiere diálogo, interacción y comunicación entre los



estudiantes, para que ellos le encuentren un nuevo sentido al aprendizaje de la lengua.

De esta manera, esta propuesta asume los principios más importantes de las comunidades de aprendizaje en la que se aprende del conocimiento del otro, se monitorean los objetivos de lo que se realiza para lograr las metas propuestas, se respetan las contribuciones de los demás, se aprende de los errores y se negocian las actividades por realizar dentro del grupo. Como resultado, en palabras de Pulido y Pérez (2004), cada miembro del grupo es importante, valorado y reconocido como un igual, lo que permite que se disfrute el proceso de aprendizaje.

Pasos del proyecto didáctico: creación de canciones

Este proyecto tiene en cuenta la importancia de conectar la literatura con la música, dado que existe un valor íntimo que relaciona la música con el lenguaje, porque los sonidos son las raíces de ambos (Fonseca, 2000). De esta manera, lo anterior permite reconsiderar y tomar ventaja de la interacción entre la música y la adquisición del lenguaje. Ambas disciplinas comparten algunas características comunes como el tono, el volumen, la entonación y el ritmo, las cuales son aprendidas por exposición, lo que significa que ninguna lengua puede ser aprendida sin *input* oral o escrito.

Por otra parte, de acuerdo con la didáctica, las canciones son útiles para enseñar el ritmo de la lengua y para inculcar en los estudiantes su cultura. Otro aspecto relevante es que la música crea ambientes de aprendizaje relajados que mejoran o brindan mejores condiciones al proceso de aprendizaje (Murphey, 1990). Además, es necesario fomentar la inteligencia corporal entre los estudiantes, dado que se hace necesario explorar otras formas de aprender, ya que todos lo hacemos de una manera diferente (Gardner, 1983); por lo tanto, los estudiantes que no utilizan las maneras habituales de repetición coral o ejercicios de repetición individual pueden encontrar en cantar una canción una manera sencilla de entender y memorizar algo —entendida la memorización como una habilidad cognitiva necesaria para el aprendizaje—. Es importante explotar el hecho de que la música no solo parece dejar una huella imborrable en nuestras memorias, sino que también ayuda a los estudiantes a mejorar su pronunciación y la adquisición del lenguaje.

Teniendo en cuenta las ideas expresadas con anterioridad, se enumerarán los pasos por seguir para escribir la canción; estos pasos son desarrollados en el aula y fuera de ella: *Selección del libro y discusión*. Esta propuesta

se lleva a cabo en grupos de tres estudiantes y la meta principal es crear una canción a partir de la novela que hayan leído; es decir, la historia de la canción debe corresponder a la historia contada en la novela. El objetivo de esta etapa es que los estudiantes escojan la novela que van a leer, según los criterios establecidos de común acuerdo con el docente. Una vez se lleva a cabo el proceso de lectura, los estudiantes en grupo discuten sobre qué parte de la historia van a escribir la canción o si van a resumir la historia en la canción. En este paso, el trabajo colaborativo es de gran relevancia, porque las contribuciones de cada miembro del grupo son importantes para la toma de decisiones; igualmente, el proceso de discusión les permite libremente expresar sus ideas en la lengua extranjera.

Escritura de la canción. Este paso consiste en que los estudiantes plasmen sus ideas en oraciones, las cuales, a su vez, deben corresponder con la melodía. Es decir, la idea es que cuenten la historia que se desarrolla en la novela con música y que los eventos más importantes de dicha historia tengan ritmo. De esta manera, en lugar de escribir resúmenes de las novelas leídas (como se haría desde la didáctica tradicional), los estudiantes escriben canciones acerca de ellas.

Como resultado, se les pide a los estudiantes que escriban una canción a partir de la historia leída, teniendo en cuenta que ellos son libres de comentar, reescribir la historia u ofrecer sugerencias acerca de la manera como escribirán la canción. Durante este paso, se espera que el alumnado revise, aplique y refuerce todos los conocimientos gramaticales y fonéticos adquiridos como vocabulario, entonación, ritmo, etc.

En esta etapa, los estudiantes necesitan trabajar en equipo para inventar las líneas que conformarán la canción, la cual, en principio, debe respetar los acentos normales de las palabras y también debe coincidir con el acento musical que ellos hayan escogido para este fin. Es importante aclarar que los estudiantes pueden escoger la melodía de cualquier canción que exista en el mercado para ponerle la letra o también tienen la opción de componerla (para aquellos que tienen dotes musicales). Asimismo, el alumnado debe prestar atención al buen sentido del ritmo, para que todo compagine y termine siendo una representación cantada de lo que normalmente dirían si estuvieran hablando.

De esta manera, el grupo de estudiantes debe coincidir en sus ideas con respecto a la melodía y a las ideas que van a plasmar en el papel, lo que les exige entusiasmo, planeación y organización, al igual que los motiva a ser

miembros activos de su proceso de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes logran alcanzar un nivel de confianza en ellos mismos al sentirse iguales en un proceso en el que todos deben contribuir con sus ideas. Esto les permite sentirse motivados con el aprendizaje de la lengua.

Grabación. Los estudiantes graban la canción fuera del aula y la escuchan hasta que quede lo más cerca posible a lo que imaginaron que podría ser. En esta etapa, tienen la oportunidad de repetir la grabación cuantas veces sea necesaria, de manera que la canción sea agradable, melódica, rítmica y, por supuesto, resuma la historia leída. Los estudiantes presentan la canción a sus compañeros para ser coevaluada, utilizando criterios establecidos con anterioridad.

Cabe recalcar que establecer una relación entre la música y el aprendizaje de una lengua crea una atmósfera reconfortante y cálida que es necesaria para desarrollar actividades de composición o escritura y de pronunciación, porque el hecho de que los estudiantes repitan, combinen y canten las palabras tiene un efecto positivo en el nivel de adquisición de la lengua. Lo anterior permite que el aprendizaje sea un proceso vivo que les brinda a los estudiantes la oportunidad de inventar y reinventar el lenguaje para ellos mismos, un lenguaje que comunica y transmite sus ideas y sentimientos (Silva, 2000).

Finalmente, autores como Lems (2001) y Little (1983), reivindican la importancia de los estudios que muestran que la música, particularmente, las canciones, ayudan a los aprendices de lenguas a adquirir vocabulario, estructuras gramaticales, expresiones idiomáticas; igualmente, los ayuda a mejorar la ortografía y la pronunciación, a desarrollar las habilidades de comprensión y las habilidades lingüísticas inherentes a la escritura, la lectura, la escucha y el habla y, por supuesto, les ayuda a expandir su conocimiento cultural. De la misma manera, McParland (2003) amplía lo anterior planteando que la combinación entre música y lenguaje fomenta un procesamiento de la información más profundo e incrementa la comprensión de lectura fortaleciendo el proceso de aprendizaje.

Consideraciones finales

A continuación, se enuncian algunas consideraciones finales con respecto a las propuestas alternativas planteadas desde la didáctica no parametral y elaboradas para resignificar y flexibilizar el uso del libro de texto en la

enseñanza del inglés como elemento fundamental de la didáctica tradicional en la formación de docentes de inglés.

- Es importante contar con propuestas desde la didáctica no parametral que dinamicen el uso del libro de texto, complementando la función que cumple en las aulas.
- Este tipo de propuestas permite recrear formas de aprender y enseñar.
- Estas propuestas permiten desarrollar la autonomía, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la creatividad como ejes fundamentales del aprendizaje.
- Es importante realizar experiencias que maximicen el trabajo colaborativo en el cual cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus solos medios.
- La realización de propuestas como las que se mencionarán en el próximo capítulo permitirá la vivencia del aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes de manera reflexiva e interactiva y como parte de un proyecto de vida, ya que el aprendizaje no puede ocurrir en el vacío social, sino en la relación que se establece entre las personas del grupo dejando de lado lo que Calzadilla llama “observadores pasivos y receptores repetitivos” porque los estudiantes crean sus propias formas de acercarse a la lengua extranjera y de vivirla de acuerdo con sus posibilidades y potencialidades.
- Las propuestas desde la didáctica no parametral permiten que los docentes se abran a nuevas experiencias que deben transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo, en términos de sus capacidades y actitudes para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral, ya que de esta manera el aprendizaje trasciende el aula y se hace extensivo a la vida.



Referencias

- Ariew, R.** (1982). The textbook as curriculum. En T. V. Higgs (ed.). *Curriculum, Competence, and the FL Teacher* (11-33). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Awasthi, J.** (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA 11* (1-2), 1-10.
- Cunningsworth, A.** (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Díaz Barriga, F.** (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 4 de noviembre del 2009 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Fonseca, C.** (2000, abril). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54, 146-152.
- Fredericks, A.** (2005). *Textbooks: advantages and disadvantages*. Recuperado el 20 de marzo del 2010 de <http://www.teachervision.fen.com/curriculum-planning/new-teacher/48347.html>.
- Garinger, D.** (2002). *Textbook Selection for the EFL Classroom*. Washington DC: ERIC Digest (Dec). Recuperado el 20 de marzo del 2010 de http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0210garinger.pdf.
- Harmer, J.** (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hutchinson, T. y Torres, E.** (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48 (4), 315-328.
- Irujo, S.** (2006). *To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?* Recuperado el 19 de abril del 2010 de <http://www.coursecrafters.com>.
- Lems, K.** (2001). *Using music in the adult ESL classroom* [Electronic version]. Recuperado el 2 de agosto del 2009 de ERIC/NCLE Digests Web site.
- Little, J.** (1983). Using music in the adult ESL classroom (versión electrónica). *TESL Talk*, 14 (4), 40-44.
- McParland, R.** (2000). *Music to their ears*. Recuperado el 20 de octubre del 2009 de Memorial University Newfoundland Queen Elizabeth II Library database.
- Motos, T.** (1999). *Creatividad dramática*. Universidad Santiago de Compostela: Servicio de publicación e intercambio científico Campus universitario sur.
- Murphey, T.** (1990). *Using Music and Song in the Foreign Language Classroom*. Recuperado el 2 septiembre del 2008 de <http://www.laits.utexas.edu/hebrew/music/music.html>.
- Pulido, A. y Pérez, V.** (2004). *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones*. Recuperado el 15 de julio del 2009 de <http://www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%20Mendive/Num7/pdf/2.pdf>.
- Quintar, E.** (2002a). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar. Recuperado el 10 de marzo del 2010 de http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/aula_magna/aula_magna_art1_p3.htm

- Quintar, E.** (2002b). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Universidad Nacional del Comahue, UNX.
- Richards, J.** (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Recuperado el 10 de abril del 2010 de <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>
- Richards, J. y Mahoney, D.** (2002). Teachers and textbooks: a survey of beliefs. *Perspectives*, 8 (1), 40-63.
- Savignon, S.** (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. California: Addison-Wesley.
- Silva, C.** (2000). Recent theories of language acquisition in relation to a semantic approach in foreign language teaching. *Hispania*, 73, 163-176.
- Ur, P.** (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wessels, Ch.** (1987). From improvisation to publication on an English through drama course. *ELT Journal*, 45, 230-236.
- Silva, C.** (2000). Recent theories of language acquisition in relation to a semantic approach in foreign language teaching. *Hispania*, 73, 163-176.
- Wessels, Ch.** (1987). From improvisation to publication on an English through drama course. *ELT Journal*, 45, 230-236.