

ENSEÑAR A COMUNICARSE EN UNA LENGUA EXTRANJERA: EL TRANCURSO DE LOS MÉTODOS

Maria Luján Mattiauda¹

RESUMO: Este texto, de base bibliográfica, pretende mostrar el transcurso de los métodos de enseñanza de lengua extranjera teniendo como paño de fondo la línea histórica. En ésta, se destaca una grande variedad de enfoques y métodos que se han ido sucediendo como consecuencia de la búsqueda de la comunicación entre los pueblos de diferentes idiomas, culturas y procesos económicos y socio-históricos.

UNITERMOS: *lengua extranjera; método; enseñanza*

ABSTRACT: This text bibliographic bases intends to show the way of learning methods to a foreign language, having as background the historical line. In this way stands out a great variety of targets and methods that have been succeeding as consequence of the communication search among people of different languages, culture, economic and social- historical processes.

KEYWORDS: *foreign language; method; learning*

1. INTRODUÇÃO

Desde que en el mundo empezaron a desarrollarse las relaciones entre los hombres de diferentes regiones por necesidades económicas y sociales, una de las barreras más evidentes fue la comunicación, unas veces por la falta de medios de transporte adecuados, otras por la incomprensión de las lenguas que se hablaban en cada una de las regiones. Para los colonizadores y comerciantes, así como para los colonizados y saqueados, La imposibilidad de la comunicación verbal era algo que dificultaba en gran medida cualquier

¹ Maria Luján Mattiauda é Mestre e professora Centro de Idiomas do UNIVAG

tipo de entendimiento. En la medida en que la ciencia y la técnica se fueron desarrollando, la necesidad de aprender otras lenguas se hacía cada vez más evidente.

Objetivos e importancia de los métodos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras

La época actual no escapa a aquellas necesidades de antaño, la diferencia es que las soluciones deben buscarse con más rapidez dada la velocidad con que se suceden los cambios en el mundo de hoy. Aprender lenguas extranjeras es hoy una necesidad de profesionales, científicos, hombres de negocios, de cultura, políticos de todas partes Del mundo. Es por eso que en cualquier *curriculum* escolar puede encontrarse la disciplina *Lengua Extranjera, o Segunda Lengua*.

En la enseñanza de lenguas se distinguen dos grupos importantes: la enseñanza de lengua materna y la enseñanza de lenguas extranjeras. El que enseña una lengua extranjera deberá aprender una metodología diferente a La metodología para enseñar la lengua materna puesto que en este caso intervienen procesos psicológicos, fisiológicos, biológicos, sociales y culturales diferentes que tienen lugar en el aprendizaje y por tanto influyen en la enseñanza.

El objetivo no ha sido dar recetas para que sean usadas al pie de la letra, sino despertar la motivación de los profesores para que logren los objetivos a que se proponen. Cada profesor podrá enfocar los procedimientos con creatividad de acuerdo a las características del grupo, de cada alumno, teniendo en cuenta sus necesidades y las condiciones contextuales en que se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje de La lengua extranjera.

La evolución de los métodos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para una mejor comprensión de los diferentes puntos de vista teóricos es necesario hacer una distinción entre los términos *enfoque, método* y *técnica* por lo común de su uso en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de su historia y porque en muchas ocasiones los encontramos mezclados, Anthony, Edward (1963: 199) establece un orden jerárquico en las definiciones de *enfoque, método* y *técnica* partiendo de una clave organizacional y distingue tres niveles de contextualización y organización. De acuerdo com

esta clave, las *técnicas* llevan a cabo un *método* que es consistente con un *enfoque*. El *enfoque* es un conjunto de suposiciones correlativas que tienen que ver con la naturaleza de la lengua y la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. Establece una filosofía, un punto de vista. Algo que se cree pero que no se puede probar. Es axiomático, describe la naturaleza de la materia a enseñar. Mientras que *el método* es, para este autor, un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico cuyas partes no se contradicen y se basan en un *enfoque*. Así como el *enfoque* es axiomático, el *método* es procesal. Dentro de cada *enfoque* puede haber muchos métodos. La *técnica* es aplicable en el aula, es una estrategia, es un arte que se usa para lograr un objetivo específico atendiendo a las necesidades particulares de la realidad educativa. La *técnica* es implementacional y tiene lugar dentro del aula. (Anthony, Edward 1963: 200).

Consideramos que el término *enfoque* es más nuevo que el de *método* y mucho más abarcador, como consecuencia de los aportes realizados por la Lingüística, la Sociolingüística, la Psico-lingüística y la Pedagogía, las que fueron enriqueciendo la teoría de la enseñanza de lenguas en su conjunto, además de la experiencia adquirida a través de los diferentes intentos con diferentes métodos. Estos surgían como consecuencia de los cambios en la ciencia, la tecnología, las transformaciones socio-históricas, culturales y económicas que tuvieron una gran influencia en este proceso. Los métodos, en sus inicios, carecían, como veremos más adelante, de una base teórica sólida, la que fue surgiendo gracias a la investigación en las ciencias del lenguaje, las ciencias pedagógicas, las ciencias psicológicas y otras ramas del saber que permitieron dar respuestas a los fenómenos que se producían en el campo de la enseñanza de lenguas. Ahora bien, ¿cómo han evolucionado los *métodos* de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras? En la búsqueda de la respuesta a esta interrogante debemos remontarnos a la época de la Roma Esclavista, donde se sentaron las bases de la *Escuela de Gramática* que se caracterizó por la búsqueda de la perfección en la expresión oral, lo que exigía el dominio de una gramática perfecta.

Estos primeros planteamientos evolucionaron hasta llegar al enfoque de *Gramática traducción* que era rígidamente memorístico y que se basaba en el principio de la traducción

para fijar los significados, se aprendía tratando de economizar tiempo y esfuerzos. El objetivo era aprender la lengua para leer su literatura a través de un análisis detallado de las reglas gramaticales aplicadas a la traducción de textos y oraciones. La lengua materna se mantenía como referencia en la adquisición de la lengua extranjera

(Stern, 1983: 455 en J. C. Richards y T. S. Rodgers, 1986.) Tenía un carácter elitista, pues sólo los hijos de la aristocracia romana estudiaban el griego como los primeros pasos en la necesidad de aprender una lengua extranjera. Durante el Feudalismo solamente se enseñaba el Latín a través de los sermones de los curas. Se pretendían fijar los significados en las memorias de los pupilos a fuerza de tanto escuchar las oraciones en ese idioma bajo el principio de la repetición memorística y mecanicista.

En el siglo XVI, aunque siguió prevaleciendo el método de *Gramática Traducción*, se observó una apertura a la enseñanza de varias lenguas, cuyo precursor fue Comenio quien introdujo la teoría de la vinculación de la práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas y planteó además de la importancia de la praxis en el proceso de interiorización de los conocimientos, la importancia de los órganos sensoriales para el desarrollo de la percepción de los objetos y fenómenos. Estos planteamientos permitieron la introducción de los objetos reales en la enseñanza de lenguas. No obstante, el método de *Gramática Traducción* siguió siendo el más usado hasta los siglos XVII y XVIII. Aunque este método carece de principios teóricos sólidos, se extendió hasta el siglo XX, fundamentalmente en los colegios donde se hacía poco énfasis en las habilidades orales y el objetivo fundamental en la comprensión de textos del método de *Gramática Traducción* se reconoce que el estudio de la gramática y la traducción como técnica, jugaron un papel destacado en la enseñanza de lenguas y de una manera u otra, el mismo ha seguido empleándose a lo largo de la historia hasta nuestros días.

Aunque no exista un criterio homogéneo acerca de los términos empleados para definir los diferentes métodos que subsiguieron al de la *Gramática Traducción*, si hay coincidencia en cuanto a los rasgos que los caracterizaron y las causas que los originaron. Rosa Antich (1988), por ejemplo, reconoce, a partir del método de *Gramática Traducción*, el método de *Lectura* basado en la idea de que la lectura era la habilidad más indispensable y a partir de la cual se podría aprender a hablar. Este método tenía una base pragmática argumentada en el principio de limitar los objetivos de la enseñanza al desarrollo de la habilidad de lectura. Esta concepción relegaba la gramática y la traducción a planes secundarios y enfatizaba el uso de la lectura con fines de traducción.

Por su parte, J. Richards y T.S. Rodgers (1986: 16-20) en sus estudios acerca de los enfoques de enseñanza de lenguas, lo hacen a través de tres teorías diferentes. Desde el punto de vista estructural que ve la lengua como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para establecer los códigos de significado. El dominio de la lengua será visto

por el dominio de los elementos de su sistema, en términos de unidades fonológicas (fonemas); unidades gramaticales (oraciones, frases, cláusulas); operaciones gramaticales (adición, sustracción unión, transformación de elementos). Elementos lexicales (palabras funcionales y estructurales.) Desde el punto de vista funcional la lengua es un vehículo para la expresión de significado funcional. Enfatiza la dimensión comunicativa y semántica más que las simples características gramaticales de la lengua, lleva a la especificación y organización del contenido a enseñar por categorías de significado y función más allá de los elementos de las estructuras gramaticales. Desde el punto de vista interaccional ve la lengua como el medio para la realización de relaciones interpersonales y para la realización de transacciones sociales entre los individuos. La lengua es una herramienta para la creación y mantenimiento de las relaciones sociales.

Estas tres visiones se complementan con las teorías del aprendizaje de la lengua, es decir, con los procesos psico-lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como las condiciones que se necesitan para activar los procesos de aprendizaje. Ya desde el siglo XIX, varios estudiosos de las lenguas y sus procesos de aprendizaje trataron de esclarecer tales dudas. Lo que para varios autores llevó a la constitución del Movimiento de la Reforma, motor impulsor en la transformación Del método de *Gramática Traducción* en Europa a mediados del siglo XIX (J. Richards y T. S. Rodgers, 1986; Laura Pla, 1989; Julia Font, 1998) Se buscaba un método que resolviera las necesidades de comunicación, lo que hacía evidente la urgencia de desarrollar las habilidades orales. Así surgieron libros para la conversación y el interés por la forma de enseñanza de las lenguas modernas en la escuela media. Aparecieron nuevos enfoques en Alemania, Francia, Inglaterra y otras partes de Europa. En este período se destacaron Lightbown Marcel; T. Prendergast; F. Govin. Lightbown, Marcel (1793–1896) propuso el aprendizaje de la lengua por los niños como un modelo para la enseñanza de lenguas. Hacía énfasis en la importancia del significado en el aprendizaje y proponía la enseñanza de la lectura antes de cualquier otra habilidad. Mientras que T. Prendergast (1806–1886) observo que los niños usan las situaciones y el contexto para interpretar los significados, y propuso los *sílabos estructurales* abogando porque a los aprendices se les debía enseñar los padrones estructurales que ocurren en la lengua. Estos postulados serían retomados mucho más tarde, entre los años 1920 y 1930. Govin (1831–1896) creía que el aprendizaje de una lengua se facilitaba por el uso de la misma para acontecimientos que ocurrían en secuencia de acciones relacionadas. Este enfoque usaba situaciones y temas como vías de

organización y presentación de la lengua oral. Hacía énfasis en el contexto que aclara el significado, el uso de los gestos y acciones para lograr la comprensión de los significados. Estos métodos luego formaron parte del método situacional y la respuesta física total.

El surgimiento del Movimiento de la Reforma consistió en la asociación para la reforma pedagógica más amplia y difundida que se conoció que realizaron lingüistas y profesores por cambiar los métodos y que contribuyó a la revitalización de la Lingüística, el surgimiento de la Fonética como análisis y descripción científica de los sistemas de sonidos de las lenguas. Apareció el habla como la primera forma de la lengua. Se fundó la Asociación Internacional de Fonética en 1886 y su Alfabeto Internacional de Fonética que se designó para la transcripción de los sonidos de cualquier lengua. Uno de los objetivos fundamentales de la asociación fue el mejoramiento de la enseñanza de lenguas modernas. Esta asociación abogaba por el estudio de la lengua hablada; el entrenamiento fonético para establecer hábitos de buena pronunciación; el uso de textos conversacionales y diálogos para introducir frases y proverbios; un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática; enseñar nuevos significados a través de asociaciones dentro de la lengua objeto de estudio más que a través de la traducción.

Para H. Sweet (1845–1912) propuso que los principios metodológicos debían basarse en un análisis científico de la lengua y el estudio de la psicología. En su libro *The gramatical study of languages* (1899) incluyó los siguientes principios para el desarrollo Del método de enseñanza: selección cuidadosa de lo que se debe enseñar; establecer límites a lo que se debe enseñar; organizar lo que se debe enseñar en términos de las habilidades de audición, habla, lectura y escritura. Gradación de los materiales de lo simple a lo complejo.

William Viëtor (1850–1918) y otros reformistas de los finales del siglo XIX compartían las ideas acerca de los principios que debían regir un nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras, y aunque discrepaban en cuanto a procedimientos específicos, en su conjunto coincidían en los siguientes principios: la lengua hablada ocurre primero y se debe reflejar en una metodología basada en el desarrollo del habla.

Los descubrimientos de la fonética debían ser aplicados a la enseñanza y el entrenamiento de los profesores; el aprendiz debe escuchar la lengua primero antes de verla por escrito; las palabras deben ser presentadas en contextos significativos y no de forma aislada como elementos desconectados; las reglas gramaticales se deben enseñar solamente después que los estudiantes han practicado puntos gramaticales en contexto, es decir, debe enseñarse la gramática de forma inductiva; la traducción debe evitarse, aunque pueda usarse

la lengua materna para explicar palabras nuevas o chequear la comprensión.

El Movimiento de la Reforma se interesó por los principios de la enseñanza de la lengua a través de los métodos naturalistas del aprendizaje de la lengua materna. Esto llevó al *Método Natural*. Uno de sus autores más destacados fue L. Sauveur (1826–1907) con la interacción oral intensiva y la presentación de la lengua a través de preguntas. L. Sauveur y otros seguidores del método natural aseveraban que la lengua extranjera se podía enseñar sin traducción y que sí se podía llegar al significado a través de la demostración y la acción.

Para F. Franke (1884) basándose en principios psicológicos de la asociación directa entre los significados en la lengua objeto de estudio proporcionó una justificación teórica para un enfoque monolingüe de enseñanza una lengua se puede enseñar mejor usándola activamente en el aula a través del estímulo al uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula en lugar de usar procedimientos analíticos enfocados a la explicación de la gramática. El libro de texto se reemplazó en las etapas iniciales por la lengua oral. Se prestaba atención sistemática a la pronunciación. Las palabras conocidas servían de base para la introducción del nuevo vocabulario, usando la mímica, la demostración y las láminas. Los principios de aprendizaje natural proporcionaron las bases para lo que se conoce como el *Método Directo*, el más conocido dentro de los métodos naturales y se basaba en los siguientes principios: la instrucción en el aula se realiza exclusivamente en la lengua extranjera; se enseñan el vocabulario y oraciones cotidianas solamente; las habilidades de comunicación oral se construyen en una progresión cuidadosamente graduada a través de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos en grupos pequeños de forma intensiva; la gramática se enseña de forma inductiva; los puntos nuevos a enseñar se introducen de forma oral; el vocabulario concreto se introduce a través de la demostración, objetos y láminas; el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas; se enseña tanto el habla como la comprensión auditiva; se hace énfasis en la pronunciación y la gramática. Titone (1968: 100-101) describe estos principios en las guías metodológicas para la enseñanza de la lengua escrita de la siguiente forma: Nunca traduzca: demuestre. Nunca explique, actúe. No haga discurso, pregunte; nunca imite los errores, corríjalos. Nunca hable con palabras aisladas, use oraciones. Nunca hable mucho, haga a los alumnos hablar mucho más. Nunca salte pasos, use su plan de clases. Nunca use el libro, muestre. No vaya demasiado rápido, siga a los alumnos. No hable demasiado despacio, hable normal. No hable demasiado rápido, hable naturalmente. No se impaciente, tómelo con calma.

Principios de la enseñanza comunicativa

El proceso de comunicación incluye mucho más que el simple conocimiento de las formas. La comunicación depende de manera crucial de la habilidad para usar las formas apropiadas. Se trata de que los alumnos puedan usar la lengua que aprenden para comunicarse, sin tener en cuenta la forma en que dicha lengua esté especificada. Los enfoques comunicativos se rigen por una serie de principios que sirven a los profesores de fundamento para el empleo de los procedimientos que se propongan.

Sea consciente de lo que está haciendo. El enfoque de cualquier clase de lengua debe ser la realización de alguna operación, aprendiendo como hacer algo. Por ejemplo, en una clase de lectura la tarea pudiera ser comprender una serie de instrucciones; en redacción pudiera ser una carta pidiendo un pronóstico del tiempo en la radio o la televisión, en el habla pudiera ser preguntar por una dirección en una ciudad desconocida. Todas estas operaciones pueden ser desarrolladas en diferentes niveles de enseñanza teniendo en cuenta que en el proceso de aprendizaje siempre exista una respuesta clara a las preguntas de los alumnos: ¿por qué estoy aprendiendo esto?, ¿Qué estoy aprendiendo a hacer?. Una de las características fundamentales del enfoque comunicativo es que es un fenómeno dinámico y que ayuda a pesquisar. No se puede ver en forma de características o elementos componentes sin que su naturaleza sea destruida en ese proceso. Es importante tener en cuenta que el método comunicativo opera más allá del nivel de la oración y con un lenguaje real en situaciones reales.

Considerando que las formas tengan lugar dentro del proceso de comunicación, es necesario que exista lo siguiente, Un vacío de información. En una conversación real entre dos o más personas uno tiene una información que el otro desconoce, entonces se produce el proceso de la comunicación estableciendo un puente que cubre dicho vacío de información. La posibilidad de selección: Otra característica del enfoque comunicativo es que los participantes tengan la posibilidad de seleccionar lo que van a decir y como lo van a decir, lo que conlleva a que el que escucha tenga que estar a la expectativa de que será lo que va a escuchar próximamente. La retroalimentación: Siempre que dos personas conversan existe un objetivo en sus mentes. Las estrategias y tácticas que se involucran en el uso de la lengua en esta forma son de gran importancia en la comunicación. Para aprender algo, hágalo: Lo que sucede en el aula debe involucrar al alumno y debe ser juzgado en términos de sus efectos en él. De esa misma manera el alumno es responsable de lo que

aprende, teniendo al profesor como guía y consejero en ese proceso de aprendizaje, Los errores no siempre son errores: Un enfoque comunicativo no proporciona una solución rápida al problema de la corrección de los errores. Sin embargo ofrece propuestas de cómo regresar al principio y decidir cómo alcanzar los objetivos para llegar a las habilidades comunicativas del estudiante. El alumno que tratando de decir algo para comunicarse comete errores en aquello que aún no ha recibido o que no domina todavía no está realmente cometiendo errores, sino que trata de alcanzar la fluidez necesaria para comunicarse.

La enseñanza comunicativa ha evolucionado para ganar en conocimientos teóricos y se ha profundizado en los elementos que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Varios autores plantean la importancia de tener en cuenta no solo los elementos lingüísticos, sino también otros elementos relacionados con el proceso de aprendizaje Uno de los elementos que más ha influido en el surgimiento de nuevos enfoques ha sido el significado de la tarea de aprendizaje de la lengua, entendida como una actividad cooperativa que debe ser **entonces** compartida. En el objetivo de la tarea (jugar a X, cantar, simular, describir elementos, explicar, extender), los roles de los que intervienen en la actividad comunicativa, deben ser claramente entendidos por los alumnos. Lo que ha permitido la aparición de *nuevas tendencias* en la enseñanza de lenguas extranjeras sin perder los principios del enfoque comunicativo. Dentro de las nuevas tendencias se conocen: los *enfoques de proceso*, la *enseñanza por tareas*, el *enfoque pragmático*, el *enfoque oolítico* y la *enseñanza por proyectos*. (Liceras, J.M 1991).

Si tenemos en cuenta que la meta de la instrucción de la lengua deberá ser la formación de la competencia comunicativa entendida como la capacidad de usar la lengua para expresar nociones y funciones de comunicación, que se dan a través de las necesidades de uso de la lengua, donde los alumnos son el centro de las actividades (Almeida Filho 1999), entonces los contenidos han de ser presentados en forma de bloques naturales, dotados de sentido y organización y no como estructuras aisladas. En esta propuesta, los alumnos se van adentrando en la organización semántica, morfológica y discursiva

paulatinamente hasta que lleguen a la representación interna de la lengua extranjera para lograr la competencia comunicativa (Almeida Filho, 1999), que incluye un componente lingüístico, emitir mensajes con el registro apropiado; un componente referencial o sociolingüístico, las circunstancias concretas de uso, un componente referente a los conocimientos de la retórica o discurso el uso de los

estilos, la coherencia y canales de expresión; un componente sociocultural la interpretación de mensajes y la habilidad de comunicarse con interrupciones e imprevistos que se resume en un componente estratégico.

3. CONCLUSÃO

Para concluir podemos decir que el método directo tuvo mucho éxito en las escuelas de lenguas privadas donde se contrataban profesores nativos de la lengua, lo que hizo que fuera difícil de aplicar en las escuelas públicas. Se enfatizaban, al mismo tiempo que se distorsionaban las semejanzas entre el método naturalista de aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, sin tener en consideración la realidad práctica del aula. Por otra parte, carecía de un fundamento teórico lingüístico, lo que provocó la crítica de muchos miembros del Movimiento de Reforma. La enseñanza dependía de las habilidades del profesor más que del seguimiento de un libro de texto y no todos los profesores eran lo suficientemente competentes en la lengua. El hecho de no usar la lengua materna en el aula hacía que los profesores muchas veces tuvieran que enredarse en explicaciones largas, en situaciones en las que con la lengua materna hubieran ahorrado tiempo y esfuerzos. Estas razones llevaron a que en la década de 1920 el método directo comenzara a decaer. Se comenzó a conciliar con actividades controladas basadas en la gramática. Hoy día estamos utilizando todavía de ese método y por esta razón muchos países no se encontraron para adquirir un método que ayude a comunicarse verdaderamente en lengua extranjera.

4. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (1999) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes. ANTONY, Edward. *Communication in the classroom. A. Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1996.
- BADALAMENTI, Victoria; HENNER, Carolyn-Stanchina. *Grammar Dimensions, Form, Meaning and Use*. Boston, USA: Heinle and Heinle Publishers, 1994.
- BERNÁRDEZ, Enrique.) *Teoría y Epistemología del Texto*. Madrid España: Ediciones

Cátedra.,1995.

BREEN, Michael Pedro. *Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Enseñanza de la Lengua Extranjera*. v.1. Editorial Limusa, *Revista Signos*. Teoría yPráctica de la Educación. Año 7. N° 19. oct/dic. p.50, Gijón Asturias.

CASTELLANOS QUINTEROS, Sara. *Fundamentos lingüe-metodológicos de la enseñanza del estilo científico*. Tesis de doctorado, Moscú, 1998.

LICERAS, J. M. *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Fuenlabrada, Madrid, 1991.

LIGHTBOWN, Marcel; PATSY SPADA, Nina. *How languages are Learned Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press, 1993 .

MATTIAUDA, Maria Luján.) *A formação continuada em serviço – professores de lingua estrangeira*. In: JOERKE, Gabriel Antonio Ogaya (Coord.) *(Re)construindo e integrando saberes e fazeres no 3º grau: uma perspectiva dialógica*. Cuiabá. Defante, 2003.

TITONE, Hebert. *Lenguas Extranjeras y Enseñanza comunicativa*. In: CASTELLANOS QUINTEROS,os *lingüe-metodológicos de la enseñanza del estilo científico*. Tesis de doctorado, Moscú, 1998.

WIDDOWSON, Peter. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1999.