

# Modelos de secuenciación en la didáctica de las lenguas extranjeras\*

Paolo TORRESAN

Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue  
Università Ca' Foscari, Venezia  
independent.academia.edu/PaoloTorresan

**Resumen:** Este ensayo tiene como objeto la representación de los modelos de secuenciación más notables en la didáctica de las lenguas extranjeras. Empezamos con la secuenciación didáctica de tipo PPP (*Presentation, Practice, Production*), que tuvo una especial difusión a través del método estructural. A continuación consideramos un modelo de secuenciación que se reconoce como compatible con un enfoque comunicativo: el *modelo de la unidad didáctica*, planteado por autores italianos (Freddi 1979, 1994, Porcelli, 1994; Balboni, 1994, 2008, 2008<sup>2</sup>; Vedovelli 2002). Seguimos con el modelo de la *Deep-end Strategy*, formulado por Johnson (1980) y reformulado por Harmer (2001). Finalmente describimos la didáctica por *threads*, de Woodward (1998), la cual, en nuestra opinión, encaja con la concepción *estético-narrativa* de la didáctica avanzada de Thornbury (1999a).

**Palabras clave:** secuenciación didáctica; pos-método; estrategias didácticas.

**Abstract:** This article deals with the most significant sequencing patterns in foreign language teaching. It begins with a discussion of the PPP teaching sequence (*Presentation, Practice, Production*), which became particularly widespread with the structural method. We then review, in turn the *Teaching Unit model*, widespread in the Italian tradition (Freddi 1979, 1994; Porcelli, 1994; Balboni, 1994, 2008, 2008<sup>2</sup>; Vedovelli 2002), the *Deep-end Strategy model*, formulated by Johnson (1980) and elaborated by Harmer (2001), and, finally, the Woodward's *threads teaching model* (1998). According to us, this last proposal, could be integrated by Thornbury's *aesthetic-narrative lesson design* perspective (1999a).

**Keywords:** Sequencing; Post-method; Teaching Strategies.

---

\* Traducción del italiano: Gloria de la Garza (FES Acatlán UNAM). Revisión: Viviana Páez y Adriana Núñez.

## 1. La secuencia PPP

Durante décadas, ha prevalecido en la didáctica de lenguas la secuencia PPP (*Presentation-practice-production*), extensamente empleada sobre todo en el método estructural. En una lección inspirada en esta secuencia, la regla se *presenta*, luego se *reutiliza* en un contexto muy controlado (mediante *drills*) y finalmente se *aplica* en producciones libres.

En realidad, en una lección estructural, el espacio dedicado a la tercera P (la *producción libre*) generalmente es limitado. Por lo tanto, es más correcto hablar de una secuencia binaria, de tipo PP (P), lo que muestra que la tercera fase ha constituido (y en muchos casos todavía constituye) una realidad factible sólo en los niveles más altos, cuando el alumnado ha alcanzado un amplio control del código.

La secuencia PPP ha sido objeto de numerosas críticas (Brumfit, 1979; Byrne, 1986; Harmer, 1996; Hedge, 2000; Read, 1985; Scrivener, 1994; Skehan, 1998; Willis, 1996; Woodward, 1993 y 2001; Criado, 2013), que se pueden resumir como sigue:

- La lengua es un fenómeno complejo, no segmentable en elementos distintos.
- La enseñanza, reducida a una repetición mecánica de elementos descontextualizados, actúa en detrimento de la motivación.
- La enseñanza requiere recurrencia y una consolidación continua. Un paradigma lineal, de tipo acumulativo, no lo prevé.

En la práctica de los docentes que se inspiran en un enfoque comunicativo se ha limitado la implementación de la secuencia PPP en los niveles iniciales, allí donde los estudiantes necesitan seguridad para la enseñanza de *patterns* lingüísticos de especial complejidad (cfr. Rutheford, in Johnson 1996) o, finalmente, en el caso de docentes novatos (Thornbury 2013). Por consiguiente, aunque la secuencia PPP nunca haya decaído –al punto de hablar de un elemento transversal a los enfoques (Criado 2010)<sup>1</sup>– con el paso del tiempo se ha registrado cierta limitación en su empleo. Además, desde los años ochenta del siglo pasado se han ido consolidando propuestas secuenciales alternativas. Dichas propuestas pueden agruparse según la base del elemento que es objeto de discusión: el *contenido* de la progresión y la *forma* de la progresión.

---

1. Esta secuencia se impuso como modelo tanto en la didáctica, como en la formación docente, llegando incluso a la paradoja de que en cursos de formación que tenían como objetivo la superación del estructuralismo, se llevaban a cabo mediante la *presentación* (de contenidos), luego en el *empleo* de los mismos por los sujetos en formación, a través de la *preparación* de las lecciones inspiradas en esos contenidos.

## 2. La revisión del contenido de la secuencia PPP

En lo que respecta al *contenido*, señalamos dos alternativas a la secuencia PPP:

- la *unidad didáctica*;
- la *lección circular*.

En los siguientes subapartados se describirá someramente cada una de ellas.

### 2.1. La unidad didáctica

La *unidad didáctica* es el fruto de una larga elaboración en el ámbito italiano, iniciada a partir de los años 80 (cfr. Freddi 1979; 1994; Porcelli 1994; Balboni 1994; 2008; 2008<sup>2</sup>; Vedovelli 2002). Aquellos que sostienen esta propuesta consideran que la secuencia ideal es del tipo:

- *input* (i.e. comprensión de texto);
- estudio de la gramática;
- *output* (i.e. producción oral y escrita; sea controlada, es decir, dirigida a la reutilización de las estructuras, o libre, centrada sobre el significado).

Los términos utilizados son:

- *globalidad* (abordaje de un texto que es objeto de la comprensión);
- *análisis* (estudio de las reglas presentes en el texto);
- *síntesis* (aplicación de la reglas en producciones controladas o libres).

Si se compara la secuencia GAS (*Globalidad, Análisis, Síntesis*) con la tradicional PPP, notamos que:

- el punto de partida no es la regla, sino el texto (G);
- la gramática no se enseña, sino que el estudiante la infiere a partir del texto (A);
- la práctica (*Practice*) y la producción (*Production*) se desarrollan conjuntamente en la tercera fase (S).

Los autores (cfr. Freddi 1979; 1994; Porcelli 1994; Balboni 1994; 2008; 2008<sup>2</sup>; Vedovelli 2002) basan el modelo de secuenciación de la unidad didáctica en:

- las reflexiones de la *Gestalt* (corriente psicológica moderna, de comienzos del siglo XX, según la cual la percepción de un evento es siempre regulada por la búsqueda de una forma, *Gestalt*. Es decir que los detalles particulares son interpretados en base a la totalidad, bajo el axioma: *el todo es mayor que la suma de las partes*);

– los señalamientos que provienen de las neurociencias de los años 80 (Danesi 1988)<sup>2</sup>:

- *principio de bimodalidad*: la distinción funcional de los hemisferios cerebrales (el izquierdo destinado al análisis y el derecho a la síntesis);
- *principio de direccionalidad*: la elaboración acontece primero en el hemisferio derecho y posteriormente en el izquierdo.

A la vez debemos reconocer que en la definición de la *unidad didáctica* intervinieron dos cuestiones que emergen en las discusiones de la época:

- el *input adecuado*;
- el *noticing*, entendido como la observación de las regularidades presentes en el texto que es objeto de comprensión.

El papel central del *input* remite a la *hipótesis del input comprensible* de Krashen. Si se parte de la regla, sostiene el estudioso californiano (1981, 1982; 1985), se produce una conciencia efímera (*aprendizaje*); en cambio, si se parte del texto, suponiendo que resulte comprensible para el estudiante (y por lo tanto adecuado a su competencia), las reglas se asimilarán mediante el inconsciente de manera estable (*adquisición*).

Quienes apoyan la *unidad didáctica*, sin embargo, corrigen la premisa del proceso subconsciente de Krashen, admitiendo que una reflexión formal sobre las reglas, a partir de un texto comprendido, acelera y consolida los procesos de adquisición. Es un reflejo, en el ámbito italiano, del amplio debate en torno al concepto de *noticing* que domina la lingüística aplicada de la segunda mitad de los años 80. Quienes definieron este término fueron Schmidt y Frota en 1986: el concepto remite a una atención consciente hacia la lengua (los componentes de la competencia lingüística: morfología, sintaxis, léxico, fonética, prosodia, textualidad) sin la cual, según su opinión, no hay *intake*, es decir, dominio estable.

La tercera fase presenta cierta indeterminación, no está claro de qué manera *Practice* y *Production* se deban articular en el interior de la *Síntesis*<sup>3</sup>.

Sustancialmente, el modelo de la *unidad didáctica* representa una forma de resolución de los nudos problemáticos de la secuenciación PPP: invoca la contextualización del material lingüístico y el rol activo del estudiante en la toma de conciencia de las reglas. Sin embargo, por el modo en el cual es implementada,

---

2. Sujeto, no obstante, a críticas en tiempos recientes; cfr. Howard-Jones, 2009.

3. En nuestra opinión, esta indeterminación evidencia el escaso impacto que los estudios sobre la *Output Hypothesis* (Swain 1985) han tenido en el ámbito italiano y, en general, el hecho de que no se haya establecido un amplio debate sobre el rol de la producción en la adquisición lingüística.

la *unidad didáctica* manifiesta también una cierta continuidad con la secuencia PPP. A saber:

- consta siempre de tres fases;
- se desarrolla en modo lineal (al menos hasta la introducción de la estructura reticular del modelo, acaecida con Balboni 2008<sup>2</sup>);
- asume un carácter normativo<sup>4</sup>.

## 2.2. *La lección circular*

La *lección circular* se presenta como un esquema que da un vuelco a la secuencia PPP (el conocimiento procedimental precede al declarativo).

Las primeras señales de circularidad se pueden encontrar en los inicios del método comunicativo, con las reflexiones sobre la *Deep-end Strategy* (Brumfit 1979; Johnson 1980; véase También Byrne 1986; Willis J. 1994; Willis D. 2004; Johnson y Jackson 2006).

Johnson y Jackson (2006: 538) escriben:

In this strategy, the traditional *Presentation* → *Practice* → *Free Production* (PPP) sequence is replaced by one in which students first produce with available resources (*free production*), followed by the teacher presentation of needed items (*presentation*) and controlled practice if felt necessary (*practice*). Several advantages have been claimed in the language-teaching literature for this sequence. One is that it helps develop ‘risk-taking strategies’ by requiring the learner to perform (initial free production) before relevant teaching (*presentation* and *practice*) takes place.

---

4. Balboni afirma (en Fiorise 2015): «Negli anni Trenta gli psicologi tedeschi ipotizzarono –e l’ipotesi è stata confermata dalle neuroscienze nei decenni successivi– che la percezione dei fenomeni che avvengono nel mondo intorno a noi ha tre fasi: la prima è globale, imprecisa, molto emozionale, volta a cogliere il senso globale e a valutare il contesto, la situazione; la seconda fase è analitica, si va a cercare nel fenomeno quello che ci interessa o che ci fa paura o che ci piace, ci si ragiona, si escludono dall’attenzione i dettagli che non ci servono; alla fine si realizza una sintesi, ossia cataloghiamo il fenomeno (o le parti che ci interessano) e lo accomodiamo nella grande biblioteca della nostra memoria (a medio termine, se si tratta di memorizzare com’è organizzata la stanza d’albergo, a lungo termine se impariamo come usare il mouse), lo inseriamo nella nostra esperienza classificandolo come piacevole, spiacevole, interessante, noioso, da ricercare, da evitare, ecc. Questo è il normale funzionamento del cervello, che utilizza in maniera differente ma integrata i due emisferi cerebrali per compiere queste operazioni: non tenerne conto, significa andare contro natura. Partire dalla sintesi grammaticale, sperando che questo poi generi un fenomeno, la comunicazione, è contro natura: alcuni, più ‘intelligenti’ o ‘intuitivi’ o ‘autonomi’, riescono lo stesso a memorizzare le cose, ma la grande massa degli studenti non classifica e non memorizza un’informazione che non ha costruito secondo la sequenza naturale: globalità, analisi, sintesi».

The sequence is *perform* → *teach* rather than *teaching* → *perform*. A second advantage [...] is that the sequence is need-driven, what is presented and practiced is determined by initial performance in free production.

Una *lección circular* moderna, que toma como referencia el modelo GAS (de la *unidad didáctica*), antepone la *Síntesis* (la producción) a la *Globalidad* (la comprensión). En otras palabras, el texto objeto de lectura o auditivo se presenta más adelante; se accede de inmediato a varias actividades productivas y se permite que los estudiantes verifiquen las hipótesis formuladas a partir de una serie de indicios (preguntas abiertas, imágenes, sonidos, etc.).

Una *lección circular* refleja la manera en que se aprende una habilidad en el ámbito artístico, por ejemplo la música o las artes gráficas, en que el estudiante produce y luego mide la distancia entre lo que ha producido y el modelo.

Consideramos que una *lección circular* se adapta bien a los niveles altos, despierta la fantasía, induce a una participación activa, estimula la producción y crea curiosidad hacia el texto.

Ejemplos de *lecciones circulares* se encuentran en Taylor 2001; Willis, Willis 2007, Torresan 2009.

### 3. La revisión de la forma de la secuencia PPP: la didáctica como trama

Otras propuestas están dirigidas no tanto a revisar el contenido o a argumentar sobre cuál sería la sucesión óptima de las fases, sino a discutir el concepto mismo de «fase», como parámetro obligado en las operaciones de la planificación de la clase (*lesson planning*):

En un ensayo publicado en 1998, Woodward y Lindstromberg proclaman (5):

A different approach is to think not so much in terms of ‘vertical’ connections within one lesson, but of ‘horizontal’ connections from lesson to lesson.

Ambos conciben las fases de la secuencia PPP como «conexiones verticales», es decir, «bloques», contenedores, en los cuales se colocan las actividades según las habilidades (receptivas o productivas) y las competencias (morfológicas, sintácticas, léxicas, etc.) que los estudiantes deben practicar y desarrollar. Estos bloques se repiten de lección en lección, y constituyen una forma mediante la cual el programa se materializa.

La secuencia PPP en la lógica estructural es, de hecho, un modelo para aplicar y repetir; el éxito de la acción didáctica se garantiza en la medida en que el docente respete el orden de las «fases».

Woodward y Lindstromberg (1998) se interrogan sobre la posibilidad de crear conexiones «horizontales» entre las acciones didácticas y definen su propuesta *didáctica por threads* («hilos»). En la imagen que se presenta a continuación (fig. 1) representamos la *didáctica por threads* concebida por Woodward y Lindstromberg (las siglas en la parte superior se refieren a los días de la semana).

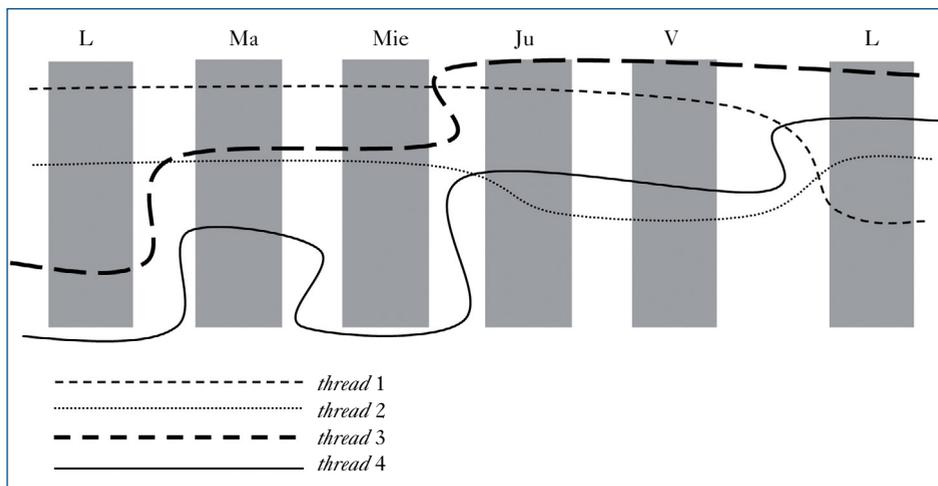


Figura 1. Planificación por *threads*. (Tomada de Woodward, Lindstromberg 1998: 6; ligeramente adaptada).

Un *thread*, dicen los autores (Woodward, Lindstromberg 1998: 7),

is an activity or a set of activities set up by you and your students. It can be used and reused although it doesn't have to be used every lesson. Once introduced in one lesson, it can be picked up again quickly in later lessons with a minimum of explanation because it is familiar to everyone. Once a thread is set up, you have less to plan. Some threads you can use for just a minute of a lesson. Others can be used for twenty minutes or more.

Los *threads* son, en consecuencia, «*activities*». Tomemos prestada la definición de *actividad* presente en Criado (2009: 15):

a unit of action in classroom of teaching materials, involving goals, content and strategies as an integrated construct.

En otros pasajes, la definición de *thread* usada por los autores se amplía hasta comprender muchas variables del evento didáctico (Woodward, Lindstromberg 1998: 13):

Almost any of the various ways of doing dictation (e.g. teacher to students at slow speed with no questions from students, teacher to students at natural speed with questions allowed from students, or student to student in pairs), dialogue building (e.g. starting with a picture, with key words, or with a story) or picture composition (e.g. you display a numbered sequence of pictures and elicit an oral story from the class, or students order in a jumbled set of pictures and write a story). Arrangements and movements of people, e.g. students in pairs or students in small groups moving from table to table, can also be considered as a type of thread since these choreographical elements can recur and evolve from lesson to lesson.

Woodward y Lindstromberg reflexionan también, sobre la calidad de un *thread*, y sostienen que un buen *thread* es tal cuando están garantizadas las siguientes condiciones (Woodward, Lindstromberg 1998: 8):

- a) The basic idea is negotiated with your students.
- b) It is enjoyable and useful to your students.
- c) It is used for as long as it remains enjoyable and useful and is dropped when interest in it wanes or the idea becomes over-routinized and dull.
- d) It deals with a particular aspect of teaching/learning a language and it fosters a consistent, long-term approach to this aspect.
- e) It makes planning easier and faster, so creating a sense of ease in you, the teacher.
- f) It can be used from lesson to lesson with the minimum effort, fuss and explanation time.
- g) It can be used from day to day at the same, or at different times, in the lesson.
- h) It includes slight variation in working progress, so as to keep students guessing a little.
- i) It may build slowly from level to level, increasing in length and complexity.
- j) Individual students can use the idea to structure independent study.
- k) It can be adjusted to cater for individual differences.

Por consiguiente, la *didáctica por threads* constituye una dimensión flexible, recursiva y abierta. El planteamiento que deriva de ella es del tipo *bottom-up*: la trama, que la *didáctica por threads* implica, es un esbozo que se define y afina atendiendo a las respuestas de los estudiantes. Otros autores que llegan a conclusiones similares son Harmer (con el concepto de *patchwork*; 2001), J. Willis y D. Willis (con el concepto de *task sequences*, 2007).

La contribución de Thornbury, contenida en el ensayo *Lesson Art and Design* (1999a), confiere una dirección significativa al entrecruzamiento de los *threads* invocado por Woodward y Lindstromberg. En un examen llevado a cabo en la Internacional House de Barcelona mediante un cuestionario piloto (aplicado a 39 estudiantes) y confirmado luego por una encuesta de mayor escala (100

estudiantes) realizada por un colega en Grecia (Luke Prodromou), Thornbury verificó que para la mayoría de los entrevistados una lección bien lograda es, sustancialmente, una lección interesante, capaz de entretener al estudiante (1999a: 5-6).

From the learner point of view, the success or not of a lesson probably depends less on exclusively classroom-specific factors, such as whether it was a PPP lesson or a task-based lesson, than on much more broadly applied, cross-generic criteria to do with whether it was interesting or boring.

Según Thornbury, lo que define aburrimiento o interés es precisamente un *criterio estético* (1999a: 5):

The experience has persuaded me that good lessons share characteristics that are independent of the teacher, the context, and the teacher allegiance to any particular method. My strongest claim is that, from the point of view of the learners [...], these good ‘characteristics’ are largely *aesthetics* and, as such, are not peculiar to the culture of the classroom, but are shared by other expressive art forms.

En el primer lugar de la clasificación de las analogías destaca la comparación con el mundo del cine, del teatro o del juego; la lección ideal es como una película bien lograda, como una obra teatral en la cual los roles de los actores están perfectamente orquestados, como un juego capaz de sorprender. Si nos detenemos en la primera comparación, la del cine, hay que reconocer que la figura del docente como director de cine no es una novedad. En los años 90 se debatió mucho sobre el estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia también sobre el papel del docente como facilitador, tutor, director, lo que implica mantenerse al margen para dejar a los estudiantes en la escena. En la *concepción estética* de Thornbury, sin embargo, el docente es un director no tanto en el sentido de animador, sino como guionista, que cuida en los mínimos detalles el “guión” para realizar en la clase. En efecto, el aspecto narrativo constituye uno de los ingredientes fundamentales de la *concepción estética* de Thornbury (1999b: 6), junto al tema, al ritmo, a la armonía (*flow*), y al sentido de *completitud* (sobre este punto, cfr. incluso Ovsiankina 1928; Lewin 1936). Todos nosotros disfrutamos al aprender a través de historias (Bruner 1985). Thornbury distingue, sin embargo, la *historia* (*story*) de la *trama* (*plot*), haciendo suya una distinción presente en Forster (1990: 87):

«The king died and then the queen died», is a story. «The King died and then the queen died of grief», is a plot. The time sequence is preserved but the sense of causality overshadows it [...]. Consider the death of the queen. If it is in a story we say: «And then?», if it is in a plot we ask «Why?».

Es la conciencia de una intencionalidad, de un dibujo, de una profunda cohesión entre los elementos, que hace la diferencia entre una serie yuxtapuesta de acciones (*story*) y una trama (*plot*)<sup>5</sup>. La trama (*plot*) es, sustancialmente, el elemento fundamental de la propuesta de Thornbury. Gracias a ella se imprime una dirección clara a la *didáctica por threads* de la que hablan Woodward y Lindstromberg.

Respecto a una *didáctica por fases*, una *lección como trama* se distingue por una concepción compleja de la progresión donde no encontramos yuxtaposición sino un esquema libre, estéticamente orientado (no es casualidad que la planificación didáctica se define como *lesson design*). En esta secuenciación es posible:

- un número no obligado de pasos, regulados más en términos de estrategias que de fases;
- la eventual repetición de algunos pasos (podemos tener secuencias de actividad de comprensión, por ejemplo, relacionadas unas con otras);
- una concepción plástica de la actividades (exaltando la variedad de usos, formas y de integraciones posibles);
- una concepción continua de las actividades (a través de las cuales la lengua producida, analizada o reutilizada pueda re-circular y constituir la premisa de nuevas actividades en el interior de la misma lección o en lecciones sucesivas; cfr. Breen, Candlin 1987).

Estamos convencidos de que tales características expresan el equilibrio dinámico del cual es capaz un docente experto, en constante equilibrio entre *estructura* (i.e., disponibilidad de *scripts*) e *improvisación* (i.e., respuestas inmediatas a necesidades concretas; cfr. Sawyer 2004, 2011).

## 4. Conclusiones

En didáctica a menudo se subraya lo importante que es la variedad dentro de la motivación (Skehan 1989; Dörnyei 2001; Harmer 2001). Sin embargo, el principio se relaciona sólo con las actividades individuales, sin considerar la progresión de las mismas.

---

5. En particular, en una trama bien llevada a cabo se recuperan elementos surgidos con anterioridad así como sucede en muchas artes en las que el aspecto narrativo tiene un rol central, como el cine o la improvisación teatral. Escribe a tal propósito Johnstone (1981: 116): «The improviser has to be like a man walking backwards, He sees where he has been, but he pays no attention to the future. His story can take him anywhere, but he must still ‘balance’ it, and give it shape, by remembering incidents that have been shelved and reincorporating them. Very often an audience will applaud when earlier material is brought back into the story [...], the reincorporation does give them pleasure [...]. They admire the improviser’s grasp, since he not only generates new material, but remembers and makes use of earlier events that the audience itself may have temporarily forgotten».

En este ensayo, hemos definido las características de una *didáctica como trama*, la cual representa un posible desarrollo de la *didáctica por threads* de Woodward y Lindstromberg (1998), sobre la concepción estético-narrativa de Thornbury (1999a)

Una *didáctica como trama*:

- implica la posibilidad de idear y apreciar itinerarios originales, caracterizados por *articulaciones* leves que consienten la recuperación del léxico y de estructuras de manera eficaz;
- supera los límites de una concepción atomista de las actividades, formulando posibilidades de una sintaxis compleja de la lección;
- lleva a afirmar que el texto no sólo es el centro de la lección, en cuanto a contenido en torno al cual giran las operaciones formales, sino también la forma que asume la lección;
- la creatividad y por lo tanto la autonomía del docente como aquella de los autores de materiales didácticos.

La *didáctica como trama*, en breve, es la versión más abierta a la improvisación del docente en comparación con otras formas secuenciales descritas en este ensayo: PPP, GAS, *Deep-end Strategy*.

## Referencias bibliográficas

- BALBONI, P. E. (1994): *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- (1999): *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet.
- (2008): *Fare educazione linguistica*, Torino, Utet.
- (2008<sup>2</sup>): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- BREEN, M.; CANDLIN, C. (1987): «Which Materials? A Consumer's and Designer's Guide», en L. E. L. Sheldon (ed.), *Textbook and Materials: Problems in Evaluation and Development. ELT Documents* (126), London, Modern English Publications and the London British Council, pp. 13-28.
- BRUMFIT, C. (1979): «“Communicative” Language Teaching: An Educational Perspective», en C. Brumfit y K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, OUP, pp. 183-191.
- BRUNER, J. (1985): «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought», en E. Eisner (ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Chicago, University of Chicago Press.
- BYRNE, D. (1986): *Teaching Oral English*, London, Longman.
- BYGATE, M.; SAMUDA, V. (2009): «Creating Pressure in Task Pedagogy: The Joint Roles of Field, Purpose and Engagement within the Interactional Approach», en A. Mackey y C. Polio (eds.), *Multiple Perspectives on Interaction*, New York, Routledge, pp. 90-116.
- CRIBADO, R. (2009): *Patterns of Activity Sequencing in the Teaching of English as a Foreign Language and their Effects on Learning: A Quasi-Experimental Study*, Universidad de Murcia, Tesis doctoral.

- (2010): «The Impact of Activity Sequencing on the Differences between ELT Methods: A Critical Analysis of Sample Units», *Porta Linguarum*, pp. 14, 7-28.
- (2013): «A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching», en R. Monroy (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*, Murcia, Editorial Universitaria, pp. 97-115.
- DANESI, M. (1988): *Neurolinguistica e Glottodidattica*, Torino, Petrini.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, CUP.
- FIORISE, L. (2015): «Balboni: l'emozione è la porta per entrare in una mente», *La Gazzetta del Sud Africa*, 31 luglio 2015.
- FORSTER, E. M. (1990): *Aspects of the Novel*, London, Penguin.
- FREDDI, G. (1979): *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- GASS, S. M. (2003): «Input and Interaction», en C. Doughty; M. C. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 224-255.
- HARMER, J. (1996): «Is PPP Dead?», *Modern English Teacher*, 5, 2, pp. 7-14.
- (2001<sup>3</sup>): *The Practice of ELT*, London, Longman.
- HEDGE, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, OUP.
- HOWARD-JONES, P. (2009): *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, London, Routledge.
- JOHNSON, K. (1980): «Making Drills Communicative», *Modern English Teacher*, 7, 4, pp. 12-16.
- JOHNSON, K.; JACKSON S. (2006): «Comparing Language Teaching and Other-skill Teaching: Has the Language Teacher Anything to Learn?», *System*, 34, pp. 532-546.
- JOHNSTONE, K. (1981): *Impro*, London, Bloomsbury.
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon,
- (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, New York, Longman.
- LEWIN, K. (1936): *Principles of Topological Psychology*, New York, McGraw-Hill.
- OVSKIANKINA, M. (1928): «Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen», *Psychologische Forschung*, 11, pp. 302-379.
- PORCELLI, G. (1994): *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- READ, C. (1985): «Presentation, Practice and Production at a Glance», en A. Matthew, M. Spratt y L. Dangerfield (eds.), *At the Chalkface*, London, Addison Wesley, p. 17.
- SAWYER, K. (2004): «Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation», *Educational Researcher*, 2, pp. 12-20.
- (2011): «What Makes Good Teachers Great? An Artful Balance of Structure and Improvisation», en K. Sawyer (ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge, CUP, pp. 1-24.
- SCHMIDT, R.; FROTA, S. (1986): «Developing Basic Conversational Ability in a Foreign Language: A Case Study of an Adult Learning Portuguese», en R. R. Day (ed.), *Talking to Learn*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 237-326.
- SCRIVENER, J. (1994): «PPP and After», *The Teacher Trainer*, 8, 1, pp. 15-16.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Arnold.
- (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, OUP.
- STEVICK, E. (1990): *Humanism in Language Learning. A Critical Perspective*, Oxford, OUP.
- TAYLOR, J. (2001): *The Minimax Teacher*, Peaslake, Delta.

- THORNBURY, S. (1999ba): «Lesson Art and Design», *ELT Journal*, 53, 1, pp. 4-11.
- (1999b): *How to teach grammar*, Harlow, Pearson.
- (2000): «A Dogma for EFL», *IATEFL Issues*, 153, 2.
- <<http://www.teaching-unplugged.com/dogmaarticle.html>>
- (2013): «P is for PPP» <<http://www.youtube.com/watch?v=EddmOr-b57g>>.
- TORRESAN, P. (2009): «Polirappresentazionalità e circolarità nella didattica dell'italiano», *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 3, 2, pp. 81-90.
- VEDOVELLI, M. (2002): *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- WILLIS, D. (2004): «Towards a New Methodology», *English Language Teaching Professionals*, 33, pp. 4-6.
- WILLIS, D.; WILLIS, J. (2007): *Doing Task-based Teaching*, Oxford, OUP.
- WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*, Essex, Addison Wesley Longman.
- (1994): «Preaching What We Practice, Training What We Teach: Task-based Language Learning as an Alternative to PPP», *The Teacher Trainer*, 8, 1, pp. 17-20.
- WOODWARD, T. (1993): «Changing the Basis of Pre-service TEFL Training in the UK», *IATEFL TT SIG Newsletter*, 13, pp. 3-5.
- (2001): *Planning Lessons and Courses*, Cambridge, CUP.
- WOODWARD, T.; LINDSTROMBERG, S. (1998): *Planning Lesson to Lesson*, Harlow, Longman.