



Metodología en contexto: Una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas



Manel Lacorte
Profesor del Departamento de Español y Portugués, University of Maryland
mlacorte@umd.edu

| Fecha presentación: 28/03/2013 | Aceptación: 23/05/2013 | Publicación: 21/06/2013

Resumen

El énfasis en la comunicación en situaciones de uso real, la atención a las necesidades individuales de los aprendientes y la consideración de principios generales contrastados para el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas (L2) representan avances muy positivos para la metodología de L2 en estas primeras décadas del siglo XXI. Desde un interés por estimular una orientación más integral (*emic*, en inglés) para la disciplina, el objetivo principal de este trabajo consiste en definir el concepto de *metodología en contexto* a partir de la reflexión sobre los aspectos sociales en la adquisición de L2, las tendencias más recientes en el enfoque comunicativo, las macro-estrategias post-metodológicas, las condiciones locales de la clase de L2, las condiciones institucionales y sociopolíticas, y el proceso de investigación en acción.

Palabras clave: metodología de L2, aspectos sociales y culturales del aprendizaje y la enseñanza de L2, formación de profesores, investigación en acción

Resum

L'èmfasi en la comunicació en situacions d'ús real, l'atenció a les necessitats individuals dels aprenents i la consideració de principis generals contrastats per a l'aprenentatge i l'ensenyament de segones llengües (L2) representen avanços molt positius per a la metodologia de L2 en aquestes primeres dècades del segle XXI. Des d'un interès per estimular una orientació més integral (*emic*, en anglès) per a la disciplina, l'objectiu principal d'aquest treball consisteix a definir el concepte de *metodologia en context* a partir de la reflexió sobre els aspectes socials en l'adquisició de L2, les tendències més recents en l'enfocament comunicatiu, les macro-estratègies post-metodològiques, les condicions locals de la classe de L2, les condicions institucionals i sociopolítiques, i el procés de recerca en acció.

Paraules clau: metodologia de L2, aspectes socials i culturals de l'aprenentatge i l'ensenyament de L2, formació de professors, investigadors en acció

Abstract

The emphasis on communication in authentic contexts, the attention to the learners' individual needs, and the consideration of sound principles for the learning and teaching of second languages (L2) have constituted very positive achievements for language teaching methodology in these first decades of the XXI century. With the overall aim of promoting an *emic* orientation for the field, the main goal of this paper is to define the notion of *methodology in context* linked to the reflection about social factors in second language acquisition, recent trends in the Communicative Approach, post-methodological macrostrategies for language teaching, local conditions within the L2 classroom, institutional and sociopolitical issues, and the action research process.

Key words: language teaching methodology, social and cultural issues in L2 learning and teaching, language teacher education, action research



1. Introducción

El desarrollo de la metodología de segundas lenguas (L2) en los últimos 35-40 años ha venido marcado por una serie de eventos que, en general, permiten considerar esta disciplina como una de las más estimulantes en la lingüística aplicada actual.

El primero de esos acontecimientos, la aparición de la noción de “competencia comunicativa” (Hymes 1966), para vincular el conocimiento gramatical de una lengua a otro de carácter social a fin de usarla apropiadamente en varios contextos, representó la piedra angular de un profundo “giro comunicativo” (Wei 2011). En contraste con la marcada influencia del estructuralismo lingüístico y la psicología conductista en el método audiolingüe o audio-oral prevalente a mediados del siglo XX, el enfoque comunicativo (*Communicative Approach*, *Communicative Language Teaching* o CLT en inglés) combina aportaciones de la sociolingüística (Hymes 1971; Gumperz 1982), la teoría de los actos de habla (Austin 1962; Searle 1969) y la lingüística aplicada a la didáctica de L2 (Canale y Swain 1980; Candlin 1981; Canale 1983) para proponer una pedagogía de L2 basada en, por ejemplo, participación en actividades o tareas comunicativas relevantes para los aprendientes, interacción significativa en la L2, trabajo con materiales auténticos, conexión entre actividades en clase y su aplicación a contextos reales de comunicación, y mayor relevancia a las características y experiencias personales del aprendiente.

A partir de los años ochenta, la atención a las características y necesidades del aprendiente constituye precisamente el segundo acontecimiento importante, no sólo en la didáctica de L2, sino también para el estudio de la adquisición de segundas lenguas (ASL). Así, mientras que el análisis de las diferencias individuales (Skehan 1989; Dörnyei 2005) se convierte gradualmente en el interés primordial de la ASL por encima de anteriores concepciones “universales” del aprendiente (Kramsch 2002), la didáctica de L2 incorpora como aspecto imprescindible la consideración de los antecedentes lingüísticos y socioculturales de los aprendientes, así como la manera y el contexto en que estos adquieren una nueva lengua, su motivación y actitudes hacia la L2, sus estilos de aprendizaje y su posible acceso a distintos recursos pedagógicos, entre otras dimensiones.

En tercer lugar, el hecho de que, por lo general, el enfoque comunicativo no haya puesto mucho énfasis en promover un método específico de enseñanza -es decir, una aplicación de ciertas técnicas, prácticas y actividades pedagógicas (Richards y Rodgers 2001)- parece haber creado mayor espacio para, por una parte, una adaptación ecléctica de técnicas procedentes de diversos enfoques o métodos -entre ellos, el audiolingüe o el de gramática-traducción- en uno u otro entorno académico. Por otra parte, en los últimos años ha adquirido especial relevancia una aproximación post-metodológica que, en lugar de preconizar modelos definidos, plantea una serie de pautas o principios generales para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que resulten de utilidad para aprendientes con diferentes rasgos y necesidades individuales en varios ambientes de instrucción formal o informal.

El énfasis en la comunicación en situaciones de uso real, la atención a las necesidades individuales de los aprendientes y la consideración de principios generales contrastados para el aprendizaje/enseñanza de L2 representan, indudablemente, avances muy positivos para la didáctica de L2 en estas primeras décadas del siglo XXI. Desde nuestro interés por estimular una orientación más integral (*emic*, en inglés) para la disciplina, el objetivo principal de este trabajo con-

siste en, a un nivel más general, otorgar mayor relevancia a la figura del docente como factor clave para una implementación exitosa de estos y otros avances en la metodología de L2 y, específicamente, sugerir una serie de puntos de reflexión que faciliten al docente dicha implementación en diversos espacios académicos ya desde los primeros pasos de su experiencia profesional. Nuestro concepto de *metodología en contexto* arranca de argumentos similares a los de la investigación en acción, es decir, la importancia de armonizar conocimientos teóricos y experiencias prácticas, la necesidad de interpretar y reflexionar sobre los muchos eventos que acontecen en el aula de L2, y la trascendencia de saber tomar decisiones apropiadas y coherentes para garantizar la consecución con éxito de unas determinadas metas pedagógicas (p.ej., Wallace 1998; Burns 1999; McKernan 2001; Latorre 2003).

Cabe subrayar que los puntos de reflexión descritos en las próximas secciones no equivalen a una secuencia que el docente debería seguir en un orden fijo, como sí suele aconsejarse en ciclos de investigación en acción como los propuestos por Lacorte (1998), Wallace (1998), Burns (1999) o Latorre (2003). En este caso, el grado de atención a uno u otro aspecto dependerá en gran medida de los antecedentes académicos y profesionales del docente, así como de las características del ámbito institucional en que el docente lleva a cabo su labor pedagógica y sus propios intereses personales con respecto a ciertas áreas de reflexión e investigación.

2. Aspectos sociales en la adquisición de segundas lenguas

En los últimos años, un significativo número de expertos ha hecho hincapié en que una explicación realmente completa de la ASL pasa por incorporar tanto sus dimensiones cognitivas como las sociales, ya que de hecho todas ellas sirven para dar respuesta a cuestiones distintas pero complementarias. Por este motivo, la mayoría de manuales sobre ASL publicados recientemente (p.ej., Gass y Selinker 2008; Ortega 2009; Mitchell, Myles y Marsden 2013) incluye uno o más capítulos con el fin de describir “la manera en que los factores sociales también definen lo que se adquiere (o no se adquiere), y por qué” (Ortega 2009: 9). Esta progresiva armonización de posiciones cognitivas y sociales en el estudio de la ASL nos permite, por un lado, integrar factores psicológicos internos, como la memoria y la atención, con otros externos, como el tipo de interacción e instrucción en la L2 que se proporcionan al aprendiente (p.ej., Gass 1997) y, por el otro, incorporar a nuestra visión global del aprendizaje/enseñanza de L2 detalles sobre temas de identidad, relaciones de poder entre usuarios de la L2, prácticas sociales o rutinas discursivo-culturales al mismo nivel de importancia que hasta hace poco se reservaba para nociones como la interlengua, el aducto (*input*, en inglés), el educto (*output*, en inglés) o la negociación de significados.

De entre los conceptos teóricos relacionados con aspectos contextuales y sociales de la ASL, el primero que nos interesa reseñar en este marco de reflexión para el docente de L2 es la perspectiva del lenguaje como un sistema complejo, abierto y adaptativo (p.ej., Bastardas 2003; Larsen-Freeman 2011a) que emerge no de un conjunto definido de reglas y principios gramaticales, sino de la interacción entre los múltiples agentes que forman parte de una comunidad de habla establecida. Asimismo, otros autores (p.ej., Norton y Toohey 2011) conceden particular relieve a los vínculos que se pueden establecer entre la identidad del aprendiente y el contexto social en que se usa la L2, y a las relaciones de poder

que pueden influir en el acceso a la comunidad hablante de L2 -tema especialmente relevante en la enseñanza a migrantes. De nuevo, el lenguaje no es concebido aquí como un sistema cerrado de signos y reglas, sino como una práctica social -en ámbitos académicos y no académicos- en la que se negocian aspectos clave de la identidad de las personas, se invierte más o menos esfuerzo en aprender una L2 para aumentar el “capital cultural” del individuo (Bourdieu 1991) y se desarrolla (o no) un sentimiento de pertenencia a comunidades hablantes reales o idealizadas -a partir de la idea de “comunidad imaginada” expuesta por Anderson (1991)-. Por último, la socialización lingüística define al aprendiente no sólo desde su grado de competencia en la L2, sino también por su comprensión acerca de otras cuestiones de carácter cultural, social, ideológico y emocional que forman parte de la esencia de cualquier sistema de comunicación. En otras palabras, el aprendiente no podrá llegar a dominar una L2 únicamente por su trabajo con unidades formales y neutras de la gramática de esa lengua, y deberá interactuar asimismo a través de diversas rutinas sociolingüísticas y socioculturales desde su primer contacto con la L2.

El siguiente apartado propone reflexionar sobre una referencia hecha en la introducción respecto a la tendencia general al eclecticismo bajo el enfoque comunicativo y, en concreto, subrayar ciertos *principios comunicativos* que podrían resultar de interés y utilidad para el docente de L2.

3. Un enfoque comunicativo con “fundamentos” más sólidos

Desde sus inicios, el enfoque comunicativo presentó un amplio repertorio de interpretaciones y, por lo tanto, diferentes aplicaciones prácticas en el aula de L2, desde una total ausencia de explicaciones gramaticales (p.ej., Krashen 1985) hasta el interés por mantener atención a los aspectos tanto estructurales como funcionales de la L2 bajo una óptica plenamente comunicativa (Littlewood 1981). Progresivamente, los frutos de la investigación -sobre todo la centrada en aspectos psicológicos del aprendizaje de lenguas- en los últimos 15-20 años han permitido inclinar la balanza a favor de la segunda versión del enfoque comunicativo, o sea, la que desea integrar una enseñanza de tipo directo y explícito con otra indirecta e implícita que incluya estructuras gramaticales, destrezas lingüísticas y conductas culturales y socio-pragmáticas. Esta integración de técnicas y materiales variados es el punto central que distingue las tendencias actuales en el enfoque comunicativo de los parámetros del enfoque gramatical, que asume la comprensión de estructuras y reglas no como un medio de lograr fluidez en la L2, sino como objetivo en sí del aprendizaje.

De entre las varias propuestas recientes para concretar unos principios en la aplicación efectiva del enfoque comunicativo (p.ej., Brown 2002; Ellis 2005, 2008, 2013; Dörnyei 2009; Long 2009), resumimos aquí la de Rod Ellis por su voluntad integradora y su atención específica a la práctica en el aula de L2:

- P1: Se debe ofrecer oportunidades para desarrollar un amplio repertorio de expresiones tipificadas (p.ej., *no sé, lo siento, no, pero gracias igualmente*, etc.) con el fin de facilitar una competencia lingüística y comunicativa derivada de ese repertorio (p.ej., de *no sé a no sabemos*).
- P2: Se necesita enfocar la atención del estudiante en el significado creando contextos significativos que le permitan centrarse en el contenido del mensaje.

- P3: Se debe prestar atención a la forma mediante: (1) enseñanza deductiva o inductiva de estructuras gramaticales; (2) actividades comunicativas con oportunidades para practicar material gramatical en un contexto significativo; y (3) oportunidades para que los alumnos puedan planear cómo llevar a cabo una actividad comunicativa antes de que comiencen y durante su desarrollo (tratamiento de errores).

- P4: Se debe mantener equilibrio entre el conocimiento implícito de la L2 (procedimental e inconsciente, susceptible de verbalizarse si se hace explícito) sin restar valor al explícito (consciente y manifiesto).

- P5: Se debe considerar el *silabo* interno del aprendiz de L2, o sea, el orden o secuencia que todos seguimos para adquirir, por ejemplo, el contraste semántico entre *ser* y *estar* o la sintaxis de las oraciones coordinadas y subordinadas.

- P6: El aprendizaje de L2 en contextos académicos precisa abundante aducto comprensible (Krashen 1985) en la lengua de estudio, es decir, hay que maximizar el empleo de L2 en el aula y usarla como objeto y medio de instrucción.

- P7: El aprendizaje de L2 en contextos académicos también requiere de oportunidades para producir educto en L2.

- P8: La interacción en L2 constituye un elemento vital en el desarrollo de la competencia lingüística. No se trata sólo de practicar material presentado en clase, sino también potenciar mecanismos de adquisición de L2 fuera del aula a través de interacciones significativas.

- P9: Se necesita considerar las diferencias individuales existentes entre los alumnos, pues el aprendizaje de L2 será más exitoso si la instrucción se acomoda a los rasgos específicos de los participantes en un espacio pedagógico determinado.

- P10: La evaluación de L2 debe tener en cuenta el conocimiento de aspectos concretos y exclusivos, así como la producción de tipo espontáneo o creativo.

- P11: Los aprendices necesitan colaborar para enfrentarse y encontrar soluciones a problemas lingüísticos surgidos durante actividades comunicativas en la L2.

- P12: Se debe tomar en cuenta los aspectos subjetivos del aprendizaje de una nueva lengua para poder reforzar la identificación emocional del aprendiente con la comunidad hablante de L2.

En la próxima sección presentaremos una nueva lista de principios generales o macro-estrategias bajo una visión post-metodológica, no ligada inicialmente a uno u otro enfoque o método, pero sí centrada en la reflexión en cuanto a los diversos procesos de aprendizaje y enseñanza de L2, las necesidades individuales de docentes y aprendientes, los recursos pedagógicos y, en menor medida -como veremos más adelante-, la dinámica de grupo en el salón de clase, los contextos socioculturales e institucionales, y las ideologías lingüísticas subyacentes en esos contextos.

4. Macro-estrategias para una enseñanza de L2 post-metodológica

Con una cronología similar a la fase más reciente del enfoque comunicativo que examinamos en el apartado anterior, a partir de los años noventa se intensificaron las críticas al concepto tradicional de método (Prabhu 1990; Brown 2002; Kumaravadivelu 1994, 2003, 2006); entre otras, la tenden-

cia a plantear propuestas teóricas y prácticas casi completamente opuestas, la limitada capacidad de afrontar la complejidad de la didáctica de L2 en diferentes ámbitos socioculturales o las múltiples interpretaciones que de un mismo método cualquier docente puede poner en práctica en su aula (Kumaravadivelu 2003). Así, en lugar de enfatizar técnicas o actividades pedagógicas muy delimitadas, los principios generales o *macro-estrategias* post-metodológicas se fundamentan en investigación sobre ASL, didáctica de L2 y desarrollo curricular, entre otros campos afines, para ofrecer “pautas generales desde las cuales el docente puede generar sus propias micro-estrategias o técnicas según el contexto y las necesidades concretas de su clase” (Kumaravadivelu 1994: 32). Resumimos a continuación las macro-estrategias de Kumaravadivelu:

- ME 1: El docente debe potenciar las oportunidades de aprendizaje de L2 y además usar las oportunidades de aprendizaje creadas por los aprendientes.
- ME 2: Se debe facilitar la interacción bajo pautas colaborativas y por medio de aclaraciones, confirmaciones, comprobaciones de comprensión, solicitudes, enmiendas, reacciones y cambios de turno.
- ME 3: Hay que limitar los errores de percepción con respecto a lo que ocurre en la instrucción, es decir, entre la intención del profesor y la interpretación del estudiante.
- ME 4: Es necesario activar la heurística (descubrimiento individual) entre los estudiantes a través de la intuición y su propia experiencia como hablantes.
- ME 5: Fomentar la conciencia lingüística (*language awareness*, en inglés) a un nivel: (a) general, sobre los recursos de que disponemos como hablantes de una lengua; y (b) crítico, sobre las estructuras de poder a partir del empleo de cualquier lengua.
- ME 6: Contextualizar el aducto lingüístico bajo múltiples formatos: verbal y no verbal en el espacio del aula, situacional en cuanto a la realidad sociocultural externa, etc.
- ME 7: Integrar las destrezas lingüísticas –comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita– a lo largo de la instrucción.
- ME 8: Promover la autonomía del estudiante de L2: *aprender a aprender* –en la versión más pedagógica– y *aprender para ser más libre* –en la versión más política.
- ME 9: Estimular la conciencia cultural para extender la capacidad del alumno más allá del simple conocimiento de artefactos o perspectivas comunes en la L2.
- ME 10: Asegurar la relevancia social de lo que se hace en el aula, o sea, el docente ha de ser sensible al entorno social, político, económico y educativo en que tiene lugar el aprendizaje/enseñanza de la L2.

Como el lector habrá podido apreciar, varias de estas macro-estrategias no difieren mucho de lo que se presentó antes como parte del enfoque comunicativo, hasta cierto punto porque parten de fuentes de investigación muy similares, pero además porque la orientación y estrategias post-metodológicas descritas en esta sección comparten, en gran medida, la voluntad en el enfoque comunicativo de unificar cuestiones y prácticas relacionadas con la autonomía del aprendiente, el aprendizaje cooperativo, la integración curricular, la atención al significado, la diversidad, la conciencia lingüística, los sistemas alternativos de evaluación y el papel del docente como co-aprendiente desde una posición más holística (Bell 2003: 332). Por otro lado, estas similitudes

pueden acarrear la misma clase de inconvenientes o limitaciones. Como señala Akbari (2008), si los métodos han solido ignorar la complejidad del aprendizaje de L2 y de las características individuales de los aprendientes, los post-métodos parecen provocar una sensación semejante en relación con las problemáticas circunstancias de la enseñanza y los profesores de L2: “Al plantear a los docentes tantas pautas pedagógicas (basadas en escenarios hipotéticos), las perspectivas post-metodológicas no les permiten reflexionar con el suficiente detenimiento sobre las realidades sociales, políticas y culturales de sus contextos de enseñanza, ni sobre los límites bajo los que desempeñan su labor docente” (p. 642). Por esta razón, las próximas secciones van a explorar precisamente conceptos y temas vinculados a las condiciones locales del aula de L2 y las condiciones institucionales y sociopolíticas que influyen en el aprendizaje/enseñanza de L2.

5. Las condiciones locales del aula de L2

De la misma manera en que la ASL y la didáctica de L2 actuales no toman como referencia ningún modelo de hablante “universal” o “perfecto” (Larsen-Freeman 2011b), y se cuestiona la utilidad del concepto de hablante “nativo” (Cook 1999, 2007), tampoco parece productivo mantener las perspectivas homogéneas y sistemáticas que al respecto de las condiciones locales del aula de L2 han imperado tradicionalmente. Pensemos, por ejemplo, en la heterogeneidad de las clases de español en EEUU donde se congregan alumnos de desiguales orígenes socioeconómicos, entre ellos hispanos de tercera, segunda o incluso primera generación (Beaudrie y Fairclough 2012); los cursos en España para migrantes tanto alfabetizados como analfabetos (Villalba *et al.* 2007), o los programas de español en otros espacios geográficos con marcadas diferencias culturales en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje - p.ej., el español en Asia.

Desde el inicio del período de instrucción en cualquiera de estos contextos locales, tanto profesor como alumnos forman una comunidad de práctica, con: (a) un grado de compromiso mutuo hacia la experiencia de aprendizaje y la comunidad en sí; (b) unos objetivos y necesidades comunes, aunque no por ello uniformes (pueden compartirse aun si se comprenden de modos distintos); y (c) un repertorio colectivo de prácticas, expresiones, rutinas y símbolos que evolucionan por medio de una continua negociación de asuntos pedagógicos y sociales (Wenger 1998, Wright 2005). Este último punto puede analizarse en torno a tres nociones relacionadas. Primero, por cultura de la clase de L2 se entienden las normas o pautas creadas -a menudo de una manera tácita- por los participantes según sus responsabilidades, expectativas y estatus a nivel pedagógico y social (Holliday 1999). Segundo, las culturas de aprendizaje se refieren a las estrategias de estudio y aprendizaje y, en general, la ética de trabajo características de un grupo concreto de aprendientes. Y tercero, la cultura docente se define a partir del conocimiento, creencias, actitudes y valores que, en relación con su labor profesional, son compartidos por los miembros de una comunidad de docentes (Hargreaves 1994) y que se pueden reflejar en las técnicas pedagógicas empleadas en el aula; la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones en el contexto de la clase; los modos de gestión, las estructuras de participación, y los procesos de toma de decisiones (Díaz y Solar 2009).

Para ilustrar la complejidad de las condiciones locales de la clase de L2, varios autores han propuesto metáforas o imágenes como el “jardín de coral” de Breen (1985), el “ruedo” de interacción humana de Prabhu (1992) o el “espacio dinámico” de Dörnyei y Murphey (2003). Una de las más recientes, y posiblemente más completa, es la imagen del aula de L2 como un “nicho ecológico” (van Lier 2010), o sea, como un ecosistema ya estructurado inicialmente por factores externos, pero que tanto docente como alumnos, al igual que ocurre con otros colectivos humanos en otros ambientes sociales, procuran adaptar, modelar o cambiar según sus propias necesidades o intereses.

La consideración de esta perspectiva ecológica sobre la clase de L2 puede significar un mayor apoyo a docentes que deban enfrentarse a conflictos entre el entorno lectivo y los participantes, originados por ejemplo por la irrelevancia fuera del aula de contenidos académicos aparentemente “fundamentales” (específicos campos semánticos, puntos gramaticales, obras literarias, etc.) y a obstáculos causados por incompatibilidad de discursos, ausencia de diálogo o problemas de identidad entre los participantes. De igual manera, la perspectiva ecológica recalca la importancia de cualidades como (a) la conciencia lingüística (capacidad de situarse en múltiples tipos de discurso privado y público, entender su importancia, valorar su efecto y ofrecer la respuesta adecuada de ser necesario); (b) la agencia o potencial de acción (capacidad de asignar diferentes niveles de relevancia y significado a ciertos objetos o eventos); (c) la autenticidad (relevancia y capacidad significativa de los modelos de lengua, textos y materiales a los que se expone al aprendiz); y (d) la voz propia (distintos puntos de vista acerca de cualquier acontecimiento en clase asociados a la experiencia personal y el contexto social del aula).

6. Condiciones institucionales y sociopolíticas

Lo expuesto en la sección anterior parece confirmar que la clase de L2 no constituye un espacio neutral en el que el docente se limita a impartir aspectos lingüísticos y a facilitar los recursos necesarios para que estos sean aprendidos. Como señala Auerbach (1995), las cuestiones sociales e ideológicas externas se manifiestan, de un modo u otro, dentro de la clase: “aunque parezcan basadas en consideraciones profesionales apolíticas, las opciones pedagógicas sobre diseño curricular, contenidos, recursos, manejo de clase y uso de la L2 son, en realidad, inherentemente ideológicas” (p. 9). Kubota y Austin (2007) sostienen que cualquier práctica pedagógica, incluso las ligadas a discursos progresistas (p.ej., para celebrar las ventajas de la diversidad lingüística) o a posiciones objetivas (p.ej., para describir los rasgos lingüísticos de diferentes variedades de la L2), implica cuestiones de gran importancia para docentes en cualquier grado de experiencia profesional, como:

- ¿De qué manera(s) se revela el poder en la relación entre la variedad estándar y otras variedades? (p.ej., en la producción y empleo de materiales pedagógicos que inciden en la enseñanza del español peninsular, en gran parte por la extensa influencia de las empresas editoriales españolas y las instituciones académicas peninsulares).
- ¿Qué elementos simbólicos se establecen por la imposición de determinadas normas institucionales? (p.ej., las que marcan una división entre la enseñanza centrada en aspectos lingüísticos del español como L2 en los primeros cursos de un programa y en contenidos culturales

y literarios a partir de un nivel intermedio o avanzado, y que parecen simbolizar el predominio de las razones utilitarias para aprender otras lenguas).

- ¿Qué consecuencias de carácter social, cultural y educacional derivan de esas construcciones simbólicas? (p.ej., la preparación de aprendientes con un conocimiento del español predominantemente lingüístico, y con notables carencias respecto a la comprensión de las realidades socioculturales e históricas del mundo hispanohablante).
- ¿De qué modo interactúan categorías sociales como la raza, el género o la clase social con las relaciones de poder en el aula de L2? (p.ej., en relación con los diversos orígenes socioeconómicos, antecedentes culturales e intergeneracionales mencionados en la sección anterior).
- ¿Qué técnicas, recursos o enfoques pedagógicos alternativos existen? (p.ej., el diseño de currículos multimodales para integrar lengua y cultura desde el principio de un programa de español como L2, o el desarrollo de actividades pedagógicas para permitir un mayor acercamiento a comunidades hispanohablantes como las propuestas por el aprendizaje-servicio [p.ej., Leeman, Rabin y Román-Mendoza 2011]).

En un plano ideológico, se pueden distinguir distintas actitudes hacia el aprendizaje de otras lenguas en función del área geográfica, el nivel socioeducativo o el bagaje cultural de una comunidad u otra. Por ejemplo, se ha planteado con frecuencia un posible contraste entre un mayor o menor interés por aprender otras lenguas vinculado a ideologías más o menos orientadas hacia el multilingüismo (la existencia simultánea de más de una lengua en una sociedad) o el plurilingüismo (la competencia individual o colectiva construida a partir de variadas experiencias lingüísticas y culturales) en contextos como el europeo o el estadounidense. No obstante, las razones que dan pie a ese interés son comunes para cualquier grupo humano sin importar su origen: (a) pragmáticas (énfasis en aplicaciones prácticas en áreas profesionales como los negocios, las comunicaciones, el comercio, la asistencia sanitaria, la seguridad nacional, etc.); (b) humanísticas (deseo de comprender textos literarios u otras expresiones artísticas de culturas varias); o (c) socioculturales (voluntad de reforzar vínculos personales con otras comunidades y culturas, o de promover la diversidad y comprensión sociocultural). Aunque la segunda y tercera opciones parezcan ofrecer mayores posibilidades para alcanzar un entendimiento realmente global de una L2, en estos tiempos de grandes cambios y conflictos socioeconómicos, el principal motivo de muchas personas para aprender otra lengua radica muy a menudo en cuestiones prácticas o, en palabras de Leeman (2007), la obsesión contemporánea por la comercialización (*commodification*, en inglés) de ciertas formas de conocimiento.

Aparte de las actitudes o estereotipos lingüísticos y socioculturales, la influencia de las circunstancias externas en la enseñanza de L2 se refleja también en las condiciones laborales de los profesores. Así, Crookes (1997) y Reagan y Osborn (2002), entre otros autores, indican que los docentes de L2 pueden llegar a sentirse tan alienados como los trabajadores en cadenas de producción debido al bajo estatus otorgado por gran parte de la sociedad a la enseñanza de lenguas en contraste con otras materias académicas más rentables, las escasas oportunidades de crecimiento profesional, la creciente presión para incorporar nuevas tecnolo-

gías en la enseñanza sin la suficiente preparación ni apoyo material, la poca o nula participación en el desarrollo de programas académicos, el exceso de responsabilidad ante la evaluación y resultados del aprendizaje -y de la propia enseñanza-, los obstáculos a la interacción y cooperación con otros colegas, y la necesidad que muchos docentes tienen de buscar otros trabajos para compensar los bajos salarios que reciben de sus centros de enseñanza (pública o privada). Más recientemente, Lacorte (2013) examina varios factores ideológicos, institucionales y curriculares que parecen influir en la enseñanza de español en universidades estadounidenses, entre ellos la falta de prestigio o capital cultural del idioma a pesar de su estatus como segunda lengua nacional *de facto*, la gradual marginalización de los departamentos de lenguas en instituciones universitarias cada vez más orientadas hacia disciplinas realmente rentables, la tradicional división entre cursos de lengua y cursos de contenido literario o cultural en los programas de español y las ideologías implícitas en cuanto a lo que se suele considerar la variedad apropiada de nuestra lengua común.

7. Metodología en contexto e investigación en acción

Con el material de las secciones anteriores hemos querido enfatizar la importancia de establecer un equilibrio entre aspectos teóricos, factores contextuales y experiencia directa en el aula de L2, tres dimensiones esenciales de la cognición docente, es decir, lo que los docentes piensan, saben y creen, y la(s) manera(s) en que todo eso se refleja en lo que hacen (Borg 2003, 2006).

Parece innegable que cualquier docente, de modo más o menos consciente, lleva a cabo un proceso de reflexión en el que interactúan formación académica y profesional con experiencia práctica en el aula (Wallace 1991). Sin embargo, la investigación en acción representa un paso adelante en nuestro crecimiento profesional que permite no sólo reflexionar con respecto a distintas áreas de nuestro trabajo, sino además experimentar con ideas en la práctica desde una posición suficientemente informada y evaluar de manera crítica y productiva los resultados (Nunan 1990). En general, los rasgos más significativos de la investigación en acción son:

- Actitud más distendida hacia el método científico; se tiende a resolver problemas concretos e inmediatos, no a obtener conclusiones generalizables a otros contextos.
- Especial interés en diagnosticar fenómenos en un ámbito determinado y en analizarlo dentro de ese ámbito; se debe, por ello, delimitar el alcance de la investigación a priori, a fin de evitar generalizaciones sin fundamento.
- Aplicación inmediata o a corto plazo de los resultados, ya que la investigación se diseñó en función de un contexto también inmediato.
- Colaboración con colegas, aprendientes o administradores del centro de enseñanza, o incluso con investigadores externos si se quiere dar mayor alcance a las resoluciones.
- Flexibilidad y adaptabilidad (a pesar de los cálculos iniciales con los objetivos de la investigación, existe un margen para modificaciones o cambios de dirección).

Las posibles áreas de interés para una investigación en acción son múltiples, y por supuesto pueden abarcar cualquiera de las descritas anteriormente en este artículo: empleo de materiales auténticos en la instrucción, diseño de tareas basadas en contextos reales, características individua-

les y colectivas entre los participantes, cuestiones de identidad o socialización en el aula, pautas de conducta como parte de la cultura de la clase, aplicación de ciertas técnicas o macro-estrategias pedagógicas, etc. (véase también Nunan 1990: 66-67). La naturaleza práctica y específica de la investigación en acción se refleja en el uso y combinación de diversos métodos de recogida y análisis de datos: observaciones como participante o no participante, revisión de documentos o materiales curriculares, diarios de aprendizaje y/o enseñanza, entrevistas estructuradas o semi-estructuradas, grupos focales o de discusión, cuestionarios con distintos formatos más o menos definidos, etc. (para mayor información véase p.ej., Wallace 1998; Burns 1999; McKernan 2001; Latorre 2003).

En cuanto a una posible secuencia de trabajo para este tipo de investigación, tener en cuenta las siguientes fases puede resultar útil, aunque quepa recalcar que no todas deberían considerarse obligatorias ni estrictas (a diferencia de lo que suele ocurrir en otras aproximaciones similares como la investigación sobre casos):

- Identificación de un problema -en la acepción más general como *cuestión en que hay algo que averiguar o alguna dificultad*-; p.ej., una profesora nota que en su curso avanzado de introducción a los estudios culturales hispánicos parece haber dificultades en la colaboración entre alumnos de origen hispanohablante y alumnos anglohablantes.
- Definición y notificación del problema, según sus características, a otros colegas, alumnos, administradores o investigadores; p.ej., la profesora describe esas dificultades a varios colegas en su oficina y como parte del orden del día en una reunión de la plantilla docente. Decide pedir permiso al jefe del departamento para llevar a cabo una investigación a pequeña escala.
- Elaboración de preguntas o hipótesis de investigación, acompañadas a ser posible de una revisión bibliográfica que permita determinar más claramente las cuestiones que se desean investigar; p.ej., la profesora concibe las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos o actividades en el programa de curso pueden resultar más o menos propicios para la colaboración entre los estudiantes? ¿Qué factores culturales o personales parecen influir en las dificultades observadas? ¿Qué grupo de alumnos parece mostrar mayor o menor resistencia a la colaboración?
- Intervención mediante uno o más métodos de recogida de datos, o el uso de ciertas técnicas para observar su efecto; p.ej., la profesora combina grabaciones de algunas de sus propias clases con cuestionarios anónimos para los alumnos.
- Evaluación para analizar y valorar los datos, proponer conclusiones y decidir cambios potenciales tanto en la situación que provocó la investigación, como en el diseño del proyecto; p.ej., la profesora descubre que la falta de colaboración tiene bastante que ver con los antecedentes académicos de los alumnos: algunos hispanohablantes se sienten inseguros de su conocimiento gramatical (porque su educación formal ha sido sobre todo en inglés); otros hispanohablantes muestran mucha mayor seguridad (los que han cursado estudios previos en sus países de origen) y adoptan una cierta posición de control en la interacción con otros compañeros; algunos anglohablantes presentan sólidos fundamentos gramaticales pero escasa fluidez oral para

describirlos, y otros han llegado a cursos de nivel avanzado con un muy limitado bagaje cultural o intelectual sobre el español.

· Divulgación y seguimiento en el ámbito original del estudio o en otros ámbitos, si se desea contrastar los resultados o añadir nuevos datos a un corpus teórico vinculado a nuestra(s) área(s) de interés; p.ej., la profesora comparte los resultados con sus colegas en varias reuniones de plantilla y después prepara talleres de formación para otros colegas en el campus y una ponencia para un congreso local de docentes de L2.

Sea cual sea el orden de la secuencia anterior que se quiera implementar o el alcance inmediato o más generalizable de los resultados, lo importante es recordar que todos los docentes poseen ciertas habilidades para contribuir a una labor de investigación, que una continua reflexión personal permite reducir la inseguridad o incerteza respecto a los múltiples fenómenos que ocurren en el aula de L2, y que el proceso de investigación en acción generalmente nos ayuda a relativizar la dependencia que podemos sentir de las opiniones de aquellos que, aun siendo considerados expertos en uno u otro tema, no se encuentran en la coyuntura específica que ha llevado al docente a analizar y reflexionar sobre sus propios problemas.

8. Conclusiones

Este trabajo ha discutido algunos de los rasgos más importantes de, en nuestra opinión, la perspectiva social para la ASL, el enfoque comunicativo en la actualidad, las macro-estrategias pedagógicas de carácter post-metodológico, las condiciones locales y externas que caracterizan un aula de L2 y el desarrollo de investigación en acción acerca de los numerosos fenómenos que acontecen en ese ámbito. Todos estos puntos forman parte de lo que hemos denominado *metodología en contexto*, es decir, un proceso de reflexión y adaptación de fundamentos teóricos y prácticos relacionados con la enseñanza de L2 en diversos ámbitos pedagógicos, humanos, institucionales y sociopolíticos. Creemos que esta visión más integral y contextualizada de la metodología de L2 podría resultar especialmente útil para el docente, a quien advertimos a menudo presionado por excesivas prescripciones metodológicas o post-metodológicas, recomendaciones acerca de la diversidad intelectual y sociocultural del alumnado, e imposiciones institucionales y laborales de todo tipo, a cambio todo ello de un cada vez más escaso reconocimiento social y material. Consideramos, en definitiva, que la continua reflexión del docente sobre la relación entre aspectos teóricos, factores contextuales y experiencia personal en el aula constituye, en primer lugar, la esencia de una metodología con principios sólidos y al mismo tiempo adaptables a realidades inmediatas, y de ahí una vía para alcanzar una mayor capacidad de abstracción, distinguir entre hechos y opiniones, aplicar juicios de naturaleza inductiva-deductiva o deductiva-inductiva a la resolución de problemas concretos y, con todo ello, acercarse un poco más a una comprensión integral de las complejidades del aprendizaje y la enseñanza de L2 en diversos espacios académicos, geográficos y socioculturales.

9. Bibliografía

Akbari, Ramin (2008). Postmethod discourse and practice, *TESOL Quarterly*, 42, 641-652.
Anderson, Benedict (1991). *Imagined communities*. Londres: Verso Books.

Auerbach, Elsa (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En James Tollefson (ed.), *Power and inequality in language education*. Nueva York: Cambridge University Press, 9-33.
Austin, John (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
Bastardas, Albert (2003). Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de complejidad, *LinRed*, 2003: 1-22.
http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_111120032.pdf (Acceso 27 mayo 2013).
Beaudrie, Sara; Marta Fairclough (eds.) (2012). *Spanish as a heritage language in the United States*. Washington: Georgetown University Press.
Bell, David (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37, 325-336.
Borg, Simon (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
Borg, Simon (2006). *Teacher cognition and language education*. Londres: Continuum.
Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
Breen, Michael (1985). The social context for language learning: A neglected situation?, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 135-158.
Brown, H. Douglas (2002). English language teaching in the 'post-method' era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. En Jack Richards y Willy Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 9-18.
Burns, Anne (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richard Schmidt y Jack Richards (eds.), *Language and communication*. Singapore: Logman, 2-27.
Canale, Michael; Merrill Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
Candlin, Chris (ed.) (1981). *The communicative teaching of English: Principles and exercise typology*. Londres: Longman.
Cook, Vivian (1999). Going beyond the native speaker in language teaching, *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
Cook, Vivian (2007). The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users? En Jim Cummins y Chris Davison (eds.), *International handbook on English language teaching*. Dordrecht: Kluwer, 237-248.
Crookes, Graham (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach? *The Modern Language Journal*, 81, 67-79.
Díaz, Claudio; Solar, María Inés (2009). Los procesos de cognición como herramienta de conocimiento de la cultura docente, *Theoria*, 18, 43-54.
Dörnyei, Zoltán (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Dörnyei, Zoltán (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach', *Perspectives*, 36, 33-43.

- Dörnyei, Zoltán; Murphey, Tim (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland: Ministry of Education of New Zealand. http://www.mecd.gob.es/dctm/re-dele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029 (Acceso 27 mayo 2013).
- Ellis, Rod (2008). *Principles of instructed second language acquisition*. CAL Digest Diciembre 2008. http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf (Acceso 27 mayo 2013).
- Ellis, Rod (2013). Principles of instructed second language learning. En Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton y Marguerite Snow (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Gass, Susan (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, Susan; Selinker, Larry (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Nueva York: Routledge Taylor & Francis.
- Gumperz, John (1982). *Discourse strategies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Nueva York: Teachers College Press.
- Holliday, Adrian (1999). Small cultures, *Applied Linguistics*, 20, 237-264.
- Hymes, Dell (1966). Two types of linguistic relativity. En William Bright (ed.), *Sociolinguistics*. La Haya: Mouton, 114-158.
- Hymes, Dell (1971). *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kramsch, Clare (2002). Introduction: "How can we tell the dancer from the dance?". En Clare Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization*. Nueva York: Continuum, 1-130.
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- Kubota, Ryuko; Austin, Theresa (2007). Critical approaches to world language education in the United States: An introduction, *Critical Inquiry in Language Studies*, 4, 73-83.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching, *TESOL Quarterly*, 28, 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lacorte, Manel (1998). La investigación en acción: Una guía práctica, *Cultura & Educación* 10-11, 3-15.
- Lacorte, Manel (2013). Sociopolitical and institutional conditions for teaching Spanish as a L2 in US universities, *Spanish in Context*, 10.
- Larsen-Freeman, Diane (2011a). A complexity theory approach to second language development / acquisition. En Dwight Atkinson (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. Londres: Routledge, 48-72.
- Larsen-Freeman, Diane (2011b). Key concepts in language learning and language education. En James Simpson (ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics*. Nueva York: Routledge, 155-170.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leeman, Jennifer (2007). The value of Spanish: Shifting ideologies in United States language teaching, *ADFL Bulletin*, 38, 32-39.
- Leeman, Jennifer, Lisa Rabin; Esperanza Román-Mendoza (2011). Critical pedagogy beyond the classroom walls: Community-service learning and Spanish heritage language education, *Heritage Language Journal*, 8, 1-22.
- Littlewood, William (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, Michael. Methodological principles for language teaching. En Michael Long y Catherine Doughty (eds.), *Handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell, 2009, 373-394.
- McKernan, James (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence; Mardsen, Emma (2013). *Second language learning theories*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, Bonny; Kelleen Toohey. Identity, language learning, and social change, *Language Teaching*, 44, 412-446.
- Nunan, David. Action research in the language classroom. En Jack Richards y David Nunan (eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 62-81.
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder.
- Prabhu, N.S. (1990): There is no best method-why?, *TESOL Quarterly*, 24, 161-176.
- Prabhu, N. S. (1992). The dynamics of the language lesson, *TESOL Quarterly*, 26, 225-241.
- Reagan, Timothy; Osborn, Terry (2002). *The foreign language educator in society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Richards, Jack; Rogers, Theodore (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Searle, John (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter (1989). *Individual differences in second-language learning*. Londres: Arnold.
- Van Lier, Leo (2010). Classrooms and "real" worlds: Boundaries, roadblocks, and connections. En Glenn Levine y Alison Phipps (eds.), *Critical and intercultural theory and language pedagogy*. Boston: Heinle and Heinle, 32-42.
- Villalba, Félix; Hernández, Maite; Roca, Santiago; Cifuentes, José Luis (coords.) (2007). La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. *LinRed* 5 (2007). Web. http://www.linred.es/numero5_anexo1.html (Acceso 27 mayo 2013).
- Wallace, Michael (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wallace, Michael (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wei, Li (2011). From pedagogical practice to critical enquiry. An introduction to applied linguistics. En Li Wei (ed.), *The Routledge Applied Linguistics Reader*. Londres: Routledge, 1-13.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, Tony (2005). *Classroom management in language education*. Londres: Palgrave Macmillan.

| Cita recomendada de este artículo

Lacorte, Manel (2013). Metodología en contexto: Una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas. *@tic. revista d'innovació educativa*. (nº 10). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.

