«Socialización en el aula: una clave unificadora de las diferentes prácticas de enseñanza en la clase de español»

Francisco Javier Díaz Martínez
Flinders University of South Australia-Adelaida (Australia)

Resumen

Son muchos los términos que circulan entre los docentes para describir la naturaleza de sus prácticas de enseñanza del español: *enfoque gramatical*, *enfoque por tareas*, *enfoque funcional*, *enfoque comunicativo*, etc. Con cierta frecuencia, dicha terminología se aplica de diferentes formas según quién la use, y acaba perdiendo mucho de su significado original. Por otro lado, es sabido que los profesores normalmente no aplican un único y puro enfoque en sus clases, sino un sincretismo más o menos consciente de varios, con lo cual pierde sentido hablar de un único enfoque particular. En otros casos, los profesores siguen ciertos libros de texto que dictan una determinada metodología en sus actividades, independientemente de las intenciones del profesor, y no pocas veces en abierta contradicción con la supuesta adscripción metodológica del propio texto. En resumen, muchos conceptos cambian y se extienden rápidamente, pero a menudo las prácticas de enseñanza permanecen inalteradas. En esta ponencia se apela a la naturaleza social del lenguaje como elemento unificador. El lenguaje no existe por sí solo, sino que existe en una comunidad de individuos que lo usan como herramienta diaria de comunicación. El lenguaje no se separa de la actividad humana, ya que diariamente él mismo es el vehículo de tal actividad. Es posible, por tanto, diseñar nuestras clases de un modo orgánico, en el que el lenguaje sea el medio en el que un grupo de individuos (estudiantes y profesores) se organiza, más que como un ente ajeno a los estudiantes que hay que desmenuzar, analizar y recomponer.

1. La cuestión metodológica

¿Existe el método perfecto? ¿Existe un método válido para diferentes aprendientes, de diferentes edades y provenientes de países distintos? ¿Por qué importa el método?

Como profesor de español como segunda lengua en ejercicio durante más de una década en Australia, siempre me llamó la atención el relativo descuido con el que se suele tratar la cuestión. Elegir un método suele equipararse a elegir un libro de texto, y esto es considerado como «suficiente preparación para entrar en el aula». Es habitual

que los currículos se organicen en torno a la estructura de los textos adoptados, pero es muy infrecuente lo contrario. También es muy frecuente escuchar de la boca de sazonados colegas la advertencia: «yo es que si no sigo un libro de texto, no puedo enseñar».

La cuestión se complica cuando se trata de evaluar al alumnado. Aunque no es raro ni difícil percibir que no siempre los enfoques que los libros de texto declaran aplicar se corresponden con la práctica concreta en el aula, la contradicción se torna obvia cuando se comparan los enfoques supuestamente aplicados y los métodos de evaluación, que en muchos casos siguen consistiendo en evaluación de elementos léxico-gramaticales aislados, atendiendo más a su corrección formal que a su uso.

Todo lo anterior no aspira a ser una crítica de nuestra práctica profesional. La enseñanza de una lengua es una actividad eminentemente práctica y los profesores somos, quizás por naturaleza, personas a la búsqueda de resultados prácticos. Nos inspira más dar con lo que sea más rentable para nuestros alumnos, que estar más o menos a la moda con respecto a nuestro estilo pedagógico o metodológico. Y todos somos conscientes de lo mucho que hay de moda y capricho en la aparición de cada nueva propuesta metodológica. Como señala Vivian Cook:

> «Teachers live in the present. They have to teach now rather than wait for a whole new L2 learning framework to emerge. (…) The teacher needs to do whatever is necessary, not just that which is scientifically proven and based on abstract theory. (…) In the present state of knowledge L2 learning research has no warrant to suggest that any current teaching is more than partially justified» (Cook, 1991, p.132).

Cook continúa diciendo que es imposible encontrar dos grupos idénticos de estudiantes y aboga por lo que llama un «estilo de enseñanza» de cada profesor, más que por una metodología concreta como elemento aglutinador de todos los factores que intervienen en nuestra práctica en el aula. Breen (1997), en su estudio sobre la aplicación que los profesores australianos hacen de los marcos de referencia gubernamentales, también subraya que la totalidad de ellos adaptan el marco a su estilo pedagógico particular, pero nunca viceversa, y que la percepción general que los profesores tienen de este tipo de intervenciones administrativas es más de molesta interferencia en su trabajo que de ayuda práctica real.

Para mí, la metodología es el lugar en que currículo, clase y evaluación confluyen. Es la piedra de toque de nuestra práctica como educadores y trasciende el estilo pedagógico individual. Dicho de otro modo, es lo que mantiene relacionados todos los aspectos, desde los más generales y teóricos –sobre la naturaleza del lenguaje

y la educación–, hasta los más prácticos –como el contenido específico del currículo o los criterios de evaluación–. Es importante, pues, ser conscientes de la metodología que, de modo explícito o tácito, estamos aplicando. Porque, queramos o no, de nuestra práctica regular en el aula surge un estilo metodológico que nuestros alumnos captan y que influye en el modo en cómo ellos perciben la lengua que aprenden con nosotros.

Para efectos del presente artículo, se tratarán como sinónimos *método* y *libro de texto*, así como se hablará, en sentido lato, de las prácticas en el aula como *enfoque*, *técnicas* o *metodología*.

2. Una experiencia significativa: comparación de libros de texto

En 2006, la sección de español del Departamento de Estudios de Lengua de la Universidad de Flinders decidió cambiar el método de español que se impartiría a los estudiantes de segundo año, tras muchos años de adopción de *Dos Mundos*. Entre otras razones para el cambio, se percibió que el clásico método que hizo popular el «enfoque natural» y las cinco hipótesis de Krashen (1983) impedía la adquisición natural de vocabulario más allá de unas limitadas listas, al mismo tiempo que dejaba mucho que desear en lo relativo a incorporar un lenguaje real, que los estudiantes pudieran luego reconocer fuera del aula. Por otro lado, en su presentación del lenguaje, éste estaba totalmente separado de cualquier contexto cultural y social, y ofrecía, en suma, una nula visión de la realidad o realidades socioculturales de las comunidades que usan español como lengua diaria.

Una de las principales razones para mantener un método como *Dos Mundos* en uso es la falta de métodos alternativos, que brinden la cantidad de material de apoyo que éste ofrece. Tradicionalmente, Flinders ha ofrecido cursos de primer año a más de 150 alumnos anualmente, y a otros 100 de segundo año, repartidos en dos campus y administrados por un equipo de entre dos a cinco profesores, para el caso de segundo, y hasta ocho para primero. En este contexto, se hace imperativo asegurar la homogeneidad de la enseñanza entre los diferentes grupos para garantizar la equidad de la evaluación. En este sentido, *Dos Mundos* ofrece, no sólo materiales de enseñanza, sino también múltiples materiales para el trabajo individual y, para los responsables del curso, múltiples recursos para la evaluación.

Se buscaron y compararon más de veinticinco libros de texto diferentes, y se clasificaron de acuerdo a un triple criterio: cantidad y naturaleza de sus materiales, incluidos los materiales de apoyo; el tipo de actividades propuestas para la clase y trabajo individual; y el modo de organizar e integrar los diferentes materiales. En el

proceso, se hallaron muchos detalles interesantes, y que exceden los objetivos de este artículo, pero mencionaremos brevemente los siguientes.

En primer lugar, se percibió una ausencia casi total de publicaciones provenientes de Sudamérica y de Asia. La casi totalidad de libros de texto se están publicando, o bien en Estados Unidos, o bien en España. Además, la práctica totalidad de métodos norteamericanos se declaran comunicativos, mientras que en Europa abundan más los enfoques funcionales y por tareas. Independientemente del enfoque o enfoques al que cada método particular asegurara adscribirse, fue posible distinguir, atendiendo al triple criterio mencionado antes, tres familias generales de libros de texto:

–Un primer grupo *tradicional* o *gramatical*, en el sentido de que, con independencia de la presencia de otros materiales comunicativos o culturales, el grueso de las actividades en clase e individuales gira en torno a una progresión léxico-gramatical, con un esquema clásico de progresión acumulativa *PPP* –presentación, práctica y producción–, de lo sencillo a lo complejo, un nuevo contenido tras otro. En este grupo, la gramática normalmente aparece separada de las actividades en clase.

–Un segundo grupo *funcional*, en el que cada lección avanza en torno a un tema genérico y en el que se advierte una progresión, desde una o varias pequeñas microtareas hacia una macrotarea final. En estos textos las explicaciones gramaticales aparecen intercaladas con las actividades de clase, y ofrecen muy frecuentemente materiales y textos reales. La progresión del alumno no es tanto acumulativa como «por capas»: el alumno hace cosas similares en cada lección, y poco a poco las hace de manera más compleja.

–Un tercer grupo, mucho más pequeño, podría definirse como *por contenidos* o *basado en textos*, en el sentido de que cada lección no es sino una sucesión de textos reales de todo tipo, que intenta abarcar una pluralidad de géneros, registros y medios, acompañados de actividades de explotación. Estos textos están influidos por las aportaciones de tipo sociológico a la enseñanza de idiomas, y nos ocuparemos de ellos más adelante. Estos textos pueden o no contener explicaciones gramaticales y listas de vocabulario, pero en general el contenido léxico-gramatical explícito puede ser considerado como independiente de la progresión general de las lecciones, que se organizan en torno a temas generales.

Pero lo más relevante para el presente artículo de esta superficial comparación de diferentes métodos no reside en lo que los diferencia, sino en lo que tienen en

común. Y es que se hace patente al contrastar los diferentes textos que a) no hay apenas métodos puros, sino mezclas en las que unos predominan más o menos; y b) que a pesar de todo, ningún método se desembaraza totalmente de la presencia, de un modo u otro, de una organización en torno a la gramática. Lo que los diferentes libros de texto ofrecen es, en palabras sencillas, una variopinta acumulación de recursos, con apenas una nula integración entre ellos, y así conviven las omnipresentes listas de vocabulario, junto a ejercicios por tareas, seguidos por macrotareas, cuyo objetivo es trabajar alguna destreza, quizás antes o después de alguna lectura o vídeo de contenido cultural. Con pocas excepciones, los libros no se mantienen fieles al enfoque que declaran seguir, sino que aglutinan actividades y materiales en torno a temas que parecen intentar conectar con un posible tipo de público (jóvenes, adultos, etc.) más que servir a una función pedagógica.

En resumen, la práctica totalidad de los libros de texto para la enseñanza de español que están disponibles en el mercado actualmente contiene, de manera implícita, un esencial punto de vista común sobre el lenguaje, que parece haber permanecido inalterado desde hace generaciones: a saber, que el lenguaje es un objeto independiente del estudiante, y que éste debe adquirir, interiorizar y, de alguna manera, mecanizar. En este sentido, e independientemente de las diferencias particulares de cada método –que no viene al caso juzgar en este artículo y que, por otro lado, contienen mucho mérito–, la visión del lenguaje que casi todos los libros de texto proyecta es similar, y, en este sentido, sigue siendo la misma desde hace varias décadas.

3. Crítica a enfoques comunicativos y la era «postmétodo»

La experiencia descrita anteriormente viene a ilustrar lo que la literatura académica lleva anunciando desde hace ya un buen número de años, esto es, que el término «comunicativo» ha sido usado de forma abusiva, hasta el punto de haber perdido gran parte de su intención original, de alejar la enseñanza de la lengua de meros compendios de estructuras y vocabulario y acercarla a la recreación de intercambios realistas y con pleno significado, tal y como se producen de manera natural fuera del aula.

Así, Van Patten (1990) cataloga y critica los múltiples usos de la palabra: *comunicativo*, dependiendo del libro de texto particular de que se trate, aparece como sinónimo de *destreza oral* –el libro incluye actividades que trabajan esta destreza, aunque se traten de ejercicios al más puro estilo conductista–; *interactivo* –como opuesto a *normativo*, es decir, que el método aspira a describir y guiar más que a dictar

normas que han de ser asimiladas por el estudiante–; como *aplicación*, o sea, la parte en el que el alumno aplica en la práctica lo introducido en la parte teórica del texto; *objetivo*, en el sentido de que la comunicación oral sería el estadio final de una unidad didáctica, o tarea final; etc.

Stern (1992) alaba los intentos comunicativos por «evitar la estrechez y dogmatismo» de la metodología anterior y evalúa como positiva su presencia, de uno u otro modo, en cualquier tipo de diseño curricular actual; pero advierte sobre el peligro de un planteamiento exclusivamente eclecticista que, aunque bien intencionado, adolezca de un mínimo rigor científico. En su lugar, propone un diseño curricular «multidimensional» que comprenda la integración, por parte de los responsables del currículo, de cuatro vertientes o ramas curriculares distintas, pero complementarias: un primer programa de lengua como tal que incluiría la enseñanza explícita de gramática, fonología y análisis de discurso, entre otros; un segundo programa comunicativo que atendería al uso y práctica de las diferentes destrezas; un tercer programa cultural que trataría de la idiosincrasia sociocultural de los hablantes nativos de la lengua; y un cuarto programa lingüístico que compararía y relacionaría la lengua estudiada con otras lenguas en general y con la lengua original del estudiante en particular.

Después del esfuerzo de Stern por dotar de rigor a los esfuerzos comunicativos sin renunciar a su flexibilidad, no han faltado continuadores de sus propuestas; quizás el más conocido de ellos es Kumaravadivelu. Kumaravadivelu (2006) también observa numerosas contradicciones entre el concepto académico de *comunicación* y su aplicación en el aula, por parte de los profesores, y su traducción en libros de texto, y critica que muchos métodos autodenominados *comunicativos* sean, a la hora de su aplicación en el aula, «cualquier cosa menos comunicativos» (p.62). Asimismo, identifica, como nosotros en nuestro estudio comparativo de textos, ciertas tendencias a mantener la división entre teoría y práctica, entre significado y forma, que eran típicas de la enseñanza gram atical tradicional.

Kumaravadivelu (2003), como Stern, no aboga tanto por un nuevo método o «supermétodo» que sustituya al enfoque comunicativo, como propone un giro conceptual metodológico en el que los educadores superen la necesidad misma de depender de un método particular para estructurar su enseñanza. Apela a la capacidad de los profesores de explorar y adaptar creativamente, y rechaza la idea de que una única propuesta metodológica aporte soluciones adecuadas a la vastísima variedad de situaciones y circunstancias a las que los profesores se enfrentan a diario, a lo largo y ancho del planeta. Inspiradas en tres principios operativos que aspiran a adaptar los materiales a las circunstancias particulares de los aprendientes, a reflexionar sobre la propia práctica y a utilizar la realidad sociocultural de los participantes, Kumaravadivelu

propone no menos de diez *macroestrategias* o postulados, entre ellos: buscar el máximo número de oportunidades para el aprendizaje, promover la interacción, favorecer la concienciación sobre la(s) lengua(s), contextualizar, promover la independencia del aprendiente, etc.

En nuestra opinión, la aportación principal a la enseñanza de la lengua por parte de autores como Stern, Kumaravadivelu y otros, es que definitivamente se están empezando a abandonar las tradicionales expectativas sobre los métodos y que ya nadie espere que un método sirva para todos los diferentes tipos de aprendientes. También es evidente que no hay método perfecto; ni hay editor o profesor que lo aplique al pie de la letra. Sin embargo, los esfuerzos de Stern y Kumaravadivelu no dejan de reproducir, a nuestro modo de ver, lo que parece ser un ansia *eclectizante* de acumulación de conceptos. Evitan la simplificación, pero no logran integrar las múltiples facetas de los principios que proponen. Dicho de otro modo, la postmetodología parecería una versión más compleja de metodología.

Como señala Mickan (2006), quien también advierte del estado continuo de cambio que la metodología de la enseñanza de lenguas parece haber sufrido durante los últimos cuarenta años, la mayoría de las propuestas por superar las limitaciones metodológicas adolecen de una teoría integradora esencial:

> «Changes in teaching approaches (…) represent stages in the recontextualisation of linguistic items, which were originally extracted from social contexts of use for purposes of analysis and instruction. The approaches added situations, notions and functions, speech acts, activities and tasks in the attempt to authenticate language. But the process of adding elements to authenticate language was flawed. Linguistic analysis continued to be the focus of instruction, with grammar separated from human action, giving rise to a series of basic dichotomies: separation of language from culture, form from function, exercises from use, sentences from texts, language from meanings, the cognitive from the social, and text from context» (p.10).

4. Otra experiencia significativa: clases con alumnos de diferente nivel

En Australia, muchas escuelas de formación profesional, llamadas TAFE (*Technical and Further Education*) ofrecen lenguas entre sus estudios. Durante varios años tuve la oportunidad de colaborar con una de estas escuelas en Adelaida, en la que enseñé español desde nivel principiante a avanzado. La mayor parte de los alumnos de estas escuelas son adultos que tienen un interés vocacional por la lengua, o alumnos jóvenes que la consideran beneficiosa para complementar sus estudios de turismo,

hostelería, etc. La certificación de las lenguas adquiridas en esta institución no goza del reconocimiento oficial del que sí disfruta la universidad; y esto, junto con el hecho de que la mayoría de las clases sean nocturnas, hace que el programa curricular sea más flexible cuando se compara con el universitario.

En 2005 se dio la circunstancia de que ninguno de los dos grupos superiores de español, uno intermedio y otro avanzado, contaba con el mínimo número necesario de matrículas para celebrarse. Ante esta tesitura, se propuso a los miembros de los dos grupos la posibilidad de celebrar clases conjuntas, con los dos niveles presentes, y sin seguir un libro de texto específico para ninguno de los dos niveles. La idea primordial era que fuera la propia comunidad de aprendientes quien dirigiera, a través de sus intereses, la progresión del contenido de las clases, y que el profesor tuviera un papel de facilitador del aprendizaje, por medio de la selección de material pertinente. Tanto las clases en sí como la negociación de los futuros contenidos de las clases se harían completamente en español. El curso fue un éxito rotundo y después de tan sólo tres semanas los participantes expresaron su deseo de continuar el curso durante el resto del año; de hecho, la mayoría de ellos continuó estudiando español en 2006, utilizando la misma estructura.

El grupo estaba constituido por 15 a 20 estudiantes, en su mayoría de edades por encima de los cuarenta años, quienes tenían un muy marcado interés personal por aprender español con fluidez. Su educación previa era muy variada, y en el grupo se hallaban presentes desde profesionales altamente cualificados (médicos, profesores, etc.) hasta personas con estudios básicos. El grupo se reunía una sola vez por semana, durante tres horas seguidas, por la noche.

Se decidió que rutinariamente las clases comenzaran con una lectura y comentario de las noticias internacionales, y las relativas a los países de habla hispana y a Australia, en español. A partir de allí, las clases lo mismo derivaban hacia explicaciones y práctica de contenidos gramaticales específicos, o hacia la práctica de alguna de las destrezas generales –escritura, lectura, audición o habla–. Los estudiantes debían participar en las subsiguientes clases con la aportación de textos originales en español: fragmentos literarios, historias gráficas, poemas, películas, noticias, objetos, etc. También se organizaron turnos de presentaciones orales y algunas tareas escritas que los alumnos realizaron individualmente en casa. La evaluación fue continua y consistió en la elaboración de un *dossier* de materiales que los alumnos incrementaron a lo largo del año. Se designaron algunas tareas como obligatorias y para evaluación.

Quizás el cambio más profundo para el profesor del grupo lo supuso el hecho de que no se tenía demasiado control sobre la progresión del curso. El trabajo

consistía más en la elaboración de materiales a partir de cada clase que en el diseño de materiales antes de la clase. De alguna manera, cada clase-encuentro convocaba temas y materiales, de naturaleza diversa –cultural, social, lingüística, histórica, etc.– suficientes para llenar las dos o tres clases siguientes. El curso evolucionó de manera orgánica y progresiva, y nunca fue forzado el introducir un nuevo tema o material lingüístico explícito. Desde un punto de vista metodológico, el curso podría definirse como de enfoque por contenidos o textos.

Y esta es sin duda la consecuencia más significativa de este tipo de cursos: la emergencia entre los estudiantes de modos de expresión cada vez más sofisticados y precisos sin la dirección específica de un currículo predeterminado. A pesar de la ausencia de una didáctica específica –no fue necesario nunca adaptar ningún texto real al nivel percibido de la clase, ni siquiera cuando se trató del *Quijote*– y de la inexistencia de una dirección curricular fija, la experiencia no pareció impedir, si bien al contrario, una progresión natural en la adquisición de la lengua, por parte del alumnado. Tampoco la presencia de diferentes niveles de destreza en el dominio del español supuso un obstáculo para los alumnos menos aventajados a la hora de seguir las clases: el grupo trabajaba en conjunto, y los mismos estudiantes se aclaraban sus dudas unos a otros cuando era pertinente.

Podríamos describir la experiencia de estos dos niveles mezclados como, más que un curso de español, como un club o una peña de aficionados a lo hispano que usó la lengua como vehículo para organizarse, trabajar conjuntamente y comunicarse entre sí. La transición entre el uso de la lengua y la reflexión sobre ella se hizo de manera constante y *aproblemática*, guiada siempre por el interés (o la necesidad) del grupo en cada momento específico. La adquisición de nuevos contenidos y el aumento de dominio de sus destrezas se produjeron como una consecuencia natural del hecho de que el grupo estuvo constantemente manejando y produciendo muchos y variados tipos de texto en español, en diferentes ámbitos y con diferentes registros. El dominio de la lengua surgió del propio ejercicio con la lengua, y no de una exposición gradual a ella, o a una sucesión de versiones cada vez más complejas.

5. La naturaleza mediadora del lenguaje y la gramática emergente

Experiencias como la descrita anteriormente traen de nuevo a un primer plano de nuestra atención la naturaleza, a la vez orgánica y social, propia del lenguaje. La lengua, cuando se da de manera natural, no se encuentra aislada de lo que una comunidad de participantes hace con ella. De hecho, se puede argumentar que la lengua es una herramienta privilegiada con la que los hablantes participan activamente en sociedad.

La lengua, considerada como un vehículo social de significados, trasciende su categorización lingüística para ser considerada como código semiótico. Y, desde esta perspectiva, no puede separarse de cada acto social en el que se produzca, esto es, no existe lengua sin participantes, sin intención particular, sin referencia a objetos externos –ya sean de tipo físico o simbólico– que la contextualicen. Desde este punto de vista, no existe separación entre forma y contenido, o entre significante y significado, como también pierde sentido distinguir entre texto y contexto. La lengua, así considerada como una herramienta social, también da cabida a estudiar su cohesión y sus cambios y variantes en el espacio y en el tiempo.

Kramsch (2002) aboga por una nueva metáfora para el hecho social del lenguaje que nos permita alejarnos de las dicotomías «lengua» frente a «adquisición de la lengua», «aprendizaje de la lengua» frente a «uso de la lengua», etc., y así ha surgido en años recientes la disciplina *Ecolingüística*, en la que el lenguaje es considerado para su estudio como parte de un sistema complejo y completo, en el que la realidad completa y compleja de los participantes sea tenida en cuenta. Parte de esta realidad no sólo la forman las circunstancias particulares de los individuos o grupos que usan la lengua, sino también las estructuras de tipo social, político e histórico en que estos participantes se ven inmersos.

Lantolf y Thorne (2006, p.5) apelan a la naturaleza mediadora del lenguaje en la adquisición de conocimiento para declarar que, desde un punto de vista semiótico, aprender una nueva lengua no consiste tanto en adquirir nuevos significantes para significados ya conocidos, como en la adquisición de un nuevo conocimiento conceptual y la modificación del conocimiento previo, como un medio de redefinir la interacción personal del individuo con el mundo y con su propio universo psicológico.

Al hablar una lengua no ejercitamos un dominio sobre ella, sino que de alguna manera ella también nos transforma. Comunicarse con otros hablantes no es una experiencia que ocurre de manera privada en nuestro interior solamente, sino intersubjetiva o, en términos platónicos, dialógica.

La gramática, así considerada, no se limita a ser un compendio de reglas y descripciones externas al hecho de comunicar, sino una consecuencia del hecho de que la comunicación se produce. La gramática surge con la comunicación y no como una condición previa a ella. A esta manera de conceptualizar la gramática la llaman Lantolf y Horne «gramática emergente», siguiendo a otros autores como Hopper y Vološinov.

Van Lier (2002) describe el aprendizaje de una nueva lengua como un «acontecimiento triádico» que involucra a los participantes más los objetos físicos o

simbólicos a los que se refieran. También se separa del esquema clásico *input*/*output* para describir la naturaleza del proceso de aprendizaje en la clase, sugiriendo en su lugar la *affordance* u *ocasión*: la lengua no se adquiere a partir del *input* facilitado por el profesor, sino que surge como resultado de alumno, profesor y entorno, directamente involucrados en una ocasión o acto de comunicación con sentido. El alumno va, progresivamente, optando por formas diferentes de efectuar significado, según cada ocasión lo requiera.

6. Conclusión y propuesta

Lo que estas perspectivas sobre la naturaleza socializadora y ecológica del lenguaje vienen a aportar para nuestra práctica de enseñanza no es tanto una nueva metodología que aspire a superar otros enfoques anteriores, sino una nueva forma de observar a la vez la lengua y nuestra práctica en el aula.

El hecho de que no exista método perfecto o metodología neutra no significa necesariamente que debamos seguir ciegamente las propuestas de los editores de textos, o que renunciemos a explorar y analizar nuestra propia práctica en el aula.

Lo que se propone aquí es recuperar la lengua como vehículo de la práctica en clase y abandonar metodologías que promuevan, implícita o explícitamente, el estudio y adquisición de la lengua como un objeto extraño al aprendiente. El aula puede ser un lugar al mismo tiempo de aprendizaje y de inculturación para nuestros estudiantes, si en vez de objetivizar la lengua la usamos en actividades que tengan sentido para nuestros estudiantes.

La lengua ya es de por sí un ente terminado, organizado y vivo, que no necesita ser desmenuzado y reificado para después volver a ser recompuesto. Podemos enseñar la lengua, y nuestros estudiantes pueden adquirir la lengua, usándola con sentido como herramienta esencial de comunicación en nuestras actividades en el aula, y no como simple objeto de estudio –por prominente que éste sea– o como una destreza que es deseable adquirir.

Más específicamente para el caso del español, de nosotros depende que la percepción que nuestros alumnos tengan de nuestra lengua y de lo hispano, a través de nuestras clases, sea la de una lengua vibrante y útil para participar en el mundo, o un entretenido repertorio de expresivas frases construidas con reglas extrañas.

Bibliografía

Adamson, B. (2004). Fashions in Language Teaching Methodology. En Davies, A. y Elder, C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell.

Breen, M. P. (1997). The Relationship Between Assessment Frameworks and Classroom Pedagogy. En Breen, M. P. *Profiling ESL Children. How Teachers Interpret and Use National and State Assessment Frameworks.*(pp. 91-128). Camberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching.* London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.

Kramsch, C. (Ed). (2002). *Language Acquisition and Language Socialization.* New York: Contiuum.

Krashen, S. D. y T. D. Terrell (1983). *Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.* New Haven: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly.* 40(1), 59-81.

Lantolf, J. P. y Thorne. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Mickan, P. (2006). Socialisation, Social Practices and Teaching. Mickan, P. y Petrescu, I. *Social Practices, Pedagogy and Language Use: Studies in Socialisation.* Adelaide: Lytherum Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Van Lier, L. (2002). An Ecological-semiotic Perspective on Language and Linguistics. Kramsch, C. *Language Acquisition and Language Socialization*. New York: Continuum.

VanPatten, B. (1990). Theory and Research in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning: On Producers and Consumers. En VanPatten, y Lee, J. F. *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning.* Multilingual Matters LTD, 58, 17-26.