



MANEL LACORTE<sup>1</sup>

University of Maryland - [mlacorte@umd.edu](mailto:mlacorte@umd.edu)  
Artículo recibido: 05 /11/2012 - aceptado: 07/12/2012

## PLANTEAMIENTOS ECOLÓGICOS PARA LA METODOLOGÍA DEL ESPAÑOL COMO L2

### RESUMEN:

A partir de una visión de la adquisición/aprendizaje y enseñanza de lenguas como procesos esencialmente dinámicos, este artículo comienza con una descripción de las principales dimensiones teóricas de la orientación ecológica en el campo de la adquisición de lenguas segundas o extranjeras (L2). Después se considera el modo en que esta orientación se ha reflejado en la metodología de enseñanza de L2, primero, en contextos locales (diferencias individuales y conductas colectivas en el aula de lengua como espacio social común), y segundo en contextos globales (dimensiones institucionales y sociopolíticas de la enseñanza del español como L2).

**PALABRAS CLAVE:** adquisición de lenguas segundas, ecología lingüística, metodología

### ABSTRACT:

Drawing upon the consideration of language acquisition and teaching as essentially dynamic processes, this article begins with a description of the main theoretical aspects of the ecological perspective in the field of second language acquisition. Next, the article focuses on how this orientation has influenced current language teaching methodology in relation to, first, local contexts (individual differences and collective behaviors in the language classroom seen as a shared social space) and second, global contexts (institutional and sociopolitical dimensions of teaching Spanish as a L2).

**KEYWORDS:** second language acquisition, language ecology, methodology

<sup>1</sup> Manel Lacorte es profesor titular, director del programa de lengua y co-director del programa graduado de lingüística aplicada en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Maryland, College Park. Su investigación y publicaciones se centran en la metodología de la enseñanza del español como L2 y lengua de herencia; cuestiones sociales, culturales y políticas en la enseñanza y aprendizaje del español; educación de profesores de L2, y temas de lingüística aplicada en el mundo hispanohablante.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como reflejo de su sólida posición entre las principales lenguas internacionales en el presente, la enseñanza del español como lengua segunda o lengua extranjera (L2)<sup>2</sup> aporta unas estadísticas realmente positivas (p.ej., Furman *et al.* 2010, Instituto Cervantes 2012).

El crecimiento de la demanda de cursos de español como L2 en numerosos contextos educativos ha venido acompañado por una mayor heterogeneidad respecto al origen, necesidades e intereses de los estudiantes. En concreto, al énfasis en las destrezas lingüísticas habitual en la enseñanza para alumnos tradicionales, se le une la importancia de desarrollar otros tipos de competencias estratégicas y socioculturales útiles para personas procedentes de comunidades inmigrantes establecidas en espacios hispanohablantes (p.ej., marroquíes o rumanos en España), comunidades hispanohablantes en espacios donde el español no es lengua mayoritaria (p.ej., hispanos en Estados Unidos), comunidades indígenas con diversos niveles de competencia bilingüe (p.ej., quechuas, mayas o aymaras en Latinoamérica) o grupos profesionales vinculados a una gama de actividades económicas, sociales y culturales cada vez más amplia y especializada (Andión 2006; Leeman y García 2007; Antón 2011).

El campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) presenta también un panorama teórico más dinámico, debido sobre todo a su gradual interés hacia una visión del lenguaje no solo como un conjunto de mecanismos cognitivos, sino también como una actividad social, y la certeza de que su adquisición y aprendizaje son procesos contextualizados. Este giro social en el estudio de la ASL (Block 2003) ha permitido redefinir muchos de sus conceptos esenciales y, en general, plantear una perspectiva «ecológica» respecto al aprendizaje de lenguas que, por una parte, supera la tradicional división entre orientaciones cognitivas y sociales y, por la otra, consolida una comprensión del aprendizaje como una actividad humana en contacto con el medioambiente y otros individuos, influida por el espacio físico y cronológico en que se construye y sujeta a conflictos socioculturales e históricos (Ortega 2009, 2011).

En la actualidad, se aprecia en la metodología para la enseñanza de L2 una dinámica similar a la de la ASL. En lugar del «péndulo» metodológico que solía arrastrar a los docentes desde actividades pedagógicas más tradicionales a otras más innovadoras –y viceversa–, un creciente número de expertos ha propuesto, en primera

<sup>2</sup> Escogemos esta abreviatura para referirnos a la enseñanza del español en diversos contextos geográficos en lugar de mantener una distinción entre lengua «extranjera» y «segunda» cada vez menos precisa si se tiene en cuenta los movimientos humanos, sociales y tecnológicos de los últimos tiempos.

instancia, una actitud ecléctica para adoptar técnicas de diferentes métodos en espacios pedagógicos específicos (Rivers 1968; Richards 1990; Moreno García 2011), y últimamente una aproximación post-metodológica que, a partir de determinadas pautas o principios generales, se afirme en la reflexión sobre distintos procesos de enseñanza y aprendizaje, las necesidades individuales de profesores y estudiantes, la dinámica de grupo en el aula de L2, los recursos pedagógicos, los contextos socioculturales e institucionales, o las ideologías que pueden definir la enseñanza de L2 en esos contextos (Kumaravadivelu 1994, 2005).

Las próximas páginas presentarán algunos de los rasgos más destacados de estas áreas de interés para la metodología de L2. Tras esbozar algunas dimensiones teóricas de la orientación ecológica para la ASL, consideraremos el modo en que se refleja esta orientación a un nivel metodológico, primero desde un enfoque más general, y después en relación con varios aspectos prácticos relacionados con (a), las diferencias individuales y la conducta colectiva de alumnos y profesores en el aula como espacio social común, y (b), la reflexión crítica sobre algunos de los aspectos institucionales y políticos que delimitan la enseñanza de L2 en diversos contextos geográficos y socioculturales. Dedicaremos la parte final de la introducción a sugerir algunas perspectivas para el futuro de nuestro campo de trabajo.

## 2. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS DESPUÉS DEL GIRO SOCIAL

En una reciente revisión sobre la disciplina, Lourdes Ortega (2011) señala que el estudio de ASL durante los noventa avanzó en torno a dos enfoques dominantes. Por un lado, una visión lingüística (White 1989; Hawkins 2001), influida sobre todo por el generativismo, analiza la manera en que el conocimiento de una gramática universal y la relación entre lenguas primeras y segundas pueden guiar la construcción de gramáticas mentales en la L2. Por el otro, un enfoque cognitivo-interaccionista (también conocido como modelo de *input-interacción-output*) propone 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 ofrece al alumno (Long 1996, Gass 1997).

Ya a mediados de esa misma década, cobran fuerza otras perspectivas teóricas menos atraídas por cuestiones formales y cognitivas, y más concentradas en los aspectos contextuales y sociales del proceso de ASL. Entre ellas, tal vez la más productiva hasta el presente haya sido la teoría sociocultural (Lantolf y Thorne 2006), derivada de la psicología constructivista, que explica el desarrollo del conocimiento lingüístico como un proceso de «mediación» por el cual el aprendiz

puede regular y transformar los elementos significativos de la comunicación en una L2 para incorporarlos a su actividad mental. Por su parte, el enfoque identitario en la ASL (Norton y Toohey 2011) sostiene que el aprendizaje de una L2 afecta la identidad de los participantes, ya que el lenguaje no constituye solamente un sistema de signos y reglas, sino también una práctica social donde se negocian aspectos clave de la identidad de las personas. Los estudios de socialización lingüística (Duff y Talmy 2011) ubican el concepto de identidad junto a otras formas de conocimiento como la subjetividad, las emociones, los rituales sociales o las ideologías como parte de la esencia del aprendizaje de L2. Con ello, el objeto de estudio deja de ser el lenguaje como un sistema aislado, y abarca rutinas sociolingüísticas interaccionales que dan pie a repertorios comunicativos individuales y colectivos. Por último, la aproximación sociocognitiva (Batstone 2010) plantea que la mente, el cuerpo y el mundo funcionan de modo conjunto en el aprendizaje de L2, percibido como comportamiento humano abierto, adaptativo y dinámico. La cognición no forma en este caso un sistema de representaciones exclusivamente mentales, sino una variedad de sistemas contextualizados de actividad humana, a los que el aprendiz de L2 puede tener acceso mediante diversos grados de participación.

En contraste con ciertas actitudes catastrofistas ante la situación actual de la ASL (véase por ejemplo Long 1993), cada vez más expertos perciben esta pluralidad teórica como una prueba de fortaleza y madurez, y no como un impedimento para la consolidación científica de la disciplina. En concreto, una progresiva armonización de las posiciones cognitivas y sociales en el estudio de la ASL nos permite, por ejemplo, incorporar a nuestro análisis temas de identidad, emociones, relaciones de poder, prácticas sociales o rutinas discursivo-culturales, del mismo modo que anteriormente se ha investigado con éxito la interlengua, el *input*, el *output* o la negociación de significados. Podemos asimismo acercarnos a todas estas cuestiones desde posiciones epistemológicas deductivas o inductivas, a través de múltiples técnicas de recogida y análisis de datos, y con un mayor alcance lingüístico, psicológico, sociológico, antropológico o político, entre otras opciones (Ellis 2010; Ortega 2011).

En líneas generales, la situación actual de la disciplina parece responder a una visión ecológica, o sea, un estudio de la ASL basado en la interacción de dimensiones personales, situacionales, culturales y sociales que, de una manera holística, dan forma a la producción y evolución de las lenguas (Kramsch y Vork Steffensen 2010). El estudio ecológico del lenguaje, definido ya desde los años setenta como «el estudio de las interacciones entre cualquier lengua y su medio ambiente» (Haugen 2001: 57), ha resultado especialmente productivo en el análisis de realidades tan complejas como el multilingüismo, los procesos de extinción o revitalización lingüística o la adquisición de lenguas, ya sea a un nivel psicológico («micro-eco-

lógico») o sociológico («macro-ecológico»). La perspectiva ecológica se aleja de los argumentos positivistas o absolutos, y se concentra en una actitud dialógica hacia el estudio lingüístico que permite, primero, estrechar los vínculos entre la investigación lingüística y las características socioculturales y socioeconómicas de la comunidad de habla; segundo, valorar la riqueza de experiencias, identidades y proyecciones que cualquier aprendiente aporta al proceso de ASL, y, como veremos en las siguientes secciones, darle mayor sentido a los múltiples elementos individuales, colectivos y contextuales que confluyen en el aula de L2.

### 3. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS COMO UN ESPACIO ECOLÓGICO

A lo largo de la historia, la metodología de la enseñanza de L2 ha mostrado una marcada tendencia hacia normas, secuencias y actividades pedagógicas de carácter más bien prescriptivo. Aquilino Sánchez (1997, 2008) señala, por ejemplo, que la metodología tradicional se apoya generalmente en la presentación deductiva de estructuras y reglas gramaticales, la memorización de palabras y frases en un orden específico, y la lectura y traducción de textos considerados clásicos. Si bien el siglo XIX representó un gran paso adelante en cuanto a la aparición de métodos de enseñanza alternativos, la segunda y más profunda fase del cambio metodológico se produce a mediados del siglo XX, conocido como el «siglo de los métodos», cuando surge una serie de enfoques con diversos referentes teóricos. Entre ellos, los más divulgados han sido (a) el método audiolingual (a partir de la lingüística estructuralista y la psicología conductista de los años 30 y 40, con énfasis en la repetición, memorización y traducción); (b) el enfoque cognitivo (derivado del generativismo en la década de los 50, que prima el descubrimiento, exploración y aplicación de un sistema común e innato de reglas gramaticales); (c) el enfoque situacional (adaptado de la lingüística funcional de finales de los 60 y principios de los 70, que propone aprender las lenguas en relación con su contexto y situaciones de uso); (d) el humanístico (bajo la influencia de la psicología humanística de los años 70, con énfasis en los aspectos afectivos, colaborativos y personales del aprendizaje); (e) el enfoque comunicativo (en torno a los años 70 y sobre todo en los 80, con fundamentos funcionales y sociolingüísticos, y especial interés por convertir la interacción y la negociación de significados en puntos clave del aprendizaje de L2), y más recientemente (f) el enfoque por tareas, que en general se define como un programa de aprendizaje basado en actividades de uso y aplicación real de la lengua en contextos significativos donde se integran puntos gramaticales, léxicos, nocionales y situacionales.

Sin embargo, ya desde los años noventa un creciente número de autores plantea serias dudas sobre si la noción tradicional de «método», como sistema

de determinadas técnicas de aprendizaje y enseñanza (Anthony 1963) vinculado a una u otra posición teórica, constituye en realidad el marco pedagógico más adecuado tanto para docentes como aprendientes de una L2. En los últimos años, la metodología –o post-metodología– de L2 parece depositar menos énfasis en la promoción de uno u otro enfoque, y más en la comprensión del aprendizaje y la enseñanza de una lengua como procesos interactivos –en lugar de «causa» y «efecto»– definidos no solo por lo que ocurre en la clase, sino también por múltiples factores individuales, colectivos, culturales y sociopolíticos. Esta posición ecológica para la metodología de L2 debería servir como base para un eclecticismo pedagógico con pleno conocimiento de causa (Pastor Cesteros 2004), que facilite la adaptación a diversos contextos socioculturales e institucionales, la adopción de técnicas y recursos pedagógicos apropiados, el manejo de las necesidades y conductas de los participantes en el aula, y una evaluación holística del progreso de los aprendientes (Tudor 2001, Mantero 2007; Kramsch 2008, van Lier 2010).

Al tomar plena conciencia de la complejidad inherente a los procesos de aprender y enseñar una L2, los planteamientos «tecnológicos» de la metodología tradicional (aplicación sistemática de determinadas técnicas en cualquier ámbito pedagógico) pueden ser sustituidos en la actualidad por otros de carácter ecológico (Tudor 2003) que incorporan principios generales –pero no «universales»– derivados de la investigación en ASL y ciencias de la educación como referencia para cualquier contexto académico o no académico. Entre otros, se nos propone (a) mantener un cierto equilibrio entre la forma y el significado del material gramatical, siempre a través de textos relevantes para el estudiante; (b) promover la producción de output mediante interacciones significativas dentro y fuera del aula de lengua, junto con la provisión de input comprensible y realmente significativo; (c) reforzar el conocimiento implícito de una L2 mediante el trabajo con estrategias de aprendizaje y de comunicación; (d) combinar elementos pre-determinados con otros de carácter creativo tanto en la secuencia de instrucción como en el proceso de evaluación, y (e) incorporar en la evaluación de los aprendientes no solo elementos gramaticales o culturales específicos, sino también la producción lingüística de carácter espontáneo y creativo (Ellis 2008)<sup>3</sup>.

En el plano curricular, los parámetros formulados por el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER), el Plan Curricular del Instituto Cervantes o los Estándares Nacionales para el aprendizaje de L2<sup>4</sup> promueven el desarrollo

<sup>3</sup> Otros autores que proponen distintos principios generales para la enseñanza de L2 son Bailey y Nunan (1996), Kumaravadivelu (2003) y Long (2009), sin que ello implique necesariamente conformidad y/o interés por su parte hacia la perspectiva ecológica para la metodología de L2.

<sup>4</sup> El lector interesado podrá encontrar más información sobre estos parámetros en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) (Marco Común de Referencia), <http://cvc.cervantes.es/ensenan->

tanto de la competencia gramatical o lingüística, como el de la comunicativa, la intercultural o incluso, como sugiere Ernesto Martín Peris (2010), la existencial («saber ser uno mismo, sin dejar de serlo al usar la nueva lengua»). Martín Peris subraya además la importancia de reconsiderar los usos receptivos de la lengua, de modo que la interacción en el aula no se limite solamente a la producción oral, sino que también abarque la recepción e interpretación de textos (orales y escritos) sin necesidad de ofrecer una respuesta lingüística. En este sentido, Martín Peris recalca el valor de los textos literarios en la enseñanza de L2 como parte importante de un proceso de familiarización con diversos géneros textuales imprescindible para un alumno visto como «agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo». En una línea programática similar, cabe señalar la progresiva atención dedicada en Estados Unidos hacia un aprendizaje holístico de otras lenguas. Así, un significativo informe de la Modern Language Association of America (2007) indica que la enseñanza de L2 a nivel universitario en los EEUU debería abandonar la tradicional división entre una secuencia básica de cursos dedicada casi por completo a las destrezas gramaticales y lingüísticas, y otra más avanzada en torno a corrientes o períodos literarios. En su lugar, el informe defiende una secuencia curricular donde el alumno, desde sus primeros pasos en el estudio de una L2, desarrolle un conocimiento integrado de contenidos lingüísticos, literarios y culturales que le permita alcanzar una competencia «translingüe y transcultural», es decir, la habilidad de desenvolverse en otras lenguas por medio de «recursos lingüísticos, conciencia lingüística crítica, destrezas de traducción e interpretación, percepción histórica y política, sensibilidad social y apreciación estética» (MLA 2007: 4).

Las próximas dos secciones presentarán varios conceptos vinculados a las dimensiones internas o locales y las dimensiones externas o globales de la perspectiva ecológica aplicada a la metodología de L2. En la primera sección, discutiremos las nociones de comunidad de práctica y cultura del aula de L2, así como algunas metáforas que pueden resultar útiles para ilustrarlas. En la siguiente sección, plantearemos una serie de cuestiones sociales, ideológicas e institucionales que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

#### 4. LAS CONDICIONES LOCALES: EL AULA DE L2

Del mismo modo que en la ASL actual ya no resulta posible hablar sobre diferencias individuales a partir de modelos de hablante «perfecto» o «universal» (Larsen-Freeman 2011), tampoco parece viable mantener las posturas unitarias,

---

za/biblioteca\_ele/plan\_curricular/ (Plan Curricular del Instituto Cervantes) y [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm\\_rev.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf) (Estándares).



cerradas y sistemáticas que han regido tradicionalmente en la metodología de L2 con respecto a las condiciones locales («microcosmos» o «micro-ecología») de un contexto de aprendizaje determinado. En este sentido, una visión ecológica sugiere prestar especial atención a las características individuales y colectivas que definen la conducta de los participantes en cualquier espacio pedagógico.

Desde los primeros pasos de una experiencia académica, tanto profesor como alumnos entran a formar parte de una comunidad de práctica que comparte (a) un cierto compromiso mutuo hacia esa experiencia y la comunidad en sí, (b) unos objetivos y necesidades comunes, aunque no homogéneos (pueden compartirse incluso si se comprenden de maneras distintas) y (c) un repertorio compartido de prácticas, expresiones, rutinas y símbolos que evolucionan con el tiempo (Wenger 1998). En realidad, en cualquier clase de L2 se dedica un notable esfuerzo a desarrollar rutinas y prácticas específicas a partir de experiencias previas a nivel individual y colectivo, y de una continua negociación de significados e interacción de tipo pedagógico y social (Wright 2005: 99). En este proceso de «participación periférica legítima», profesor y alumnos van formando parte de una comunidad con rasgos propios que progresivamente les ofrecerá conocimientos y destrezas para poderse acercar a una participación plena en las prácticas socio-culturales de comunidades nativas de la L2 (Lave y Wenger 1991).

Otro concepto igualmente interesante para el análisis ecológico de las condiciones locales tiene que ver con la cultura de la clase de L2, o sea, el sistema de normas o pautas creadas –a menudo de forma tácita– por los participantes en función de sus responsabilidades, expectativas y estatus a nivel pedagógico y social (Holliday 1999). Michael Breen *et al.* (2001) ofrecen una serie de rasgos más concretos sobre la cultura de un aula de L2, entre ellos: (a) es interactiva (los participantes se involucran en interacción tanto verbal como no verbal), (b) es diferenciada (en la clase confluyen las diferentes realidades personales y sociales de los participantes), (c) es colectiva (la personalidad del grupo resulta de la yuxtaposición de experiencias personales y el conjunto de actividades y convenciones pedagógicas) y (d) es co-construida (profesor y alumnos construyen y reconstruyen conocimientos nuevos en cada sesión académica). Como parte de la cultura de la clase, podemos también considerar la noción de culturas de aprendizaje (Cortazzi y Jin 1996), relacionada con las estrategias de estudio y aprendizaje y, en general, la ética de trabajo propias de un grupo concreto de aprendientes de L2. La comprensión de estas prácticas locales puede resultar de gran utilidad a la hora de adaptar distintas técnicas y conductas pedagógicas a comunidades de práctica específicas.

Varios expertos han propuesto una serie de metáforas o imágenes que pueden ilustrar la complejidad de las condiciones locales del aula de L2, entre ellas: un



«jardín de coral» donde se reúnen, negocian y evolucionan realidades subjetivas e intersubjetivas con el fin de llevar a cabo diversas actividades pedagógicas (Breen 1985); un «ruedo» de interacción humana donde se puede apreciar el efecto de percepciones, actitudes, expectativas y temores que los participantes sienten acerca de cualquier proceso pedagógico (Prabhu 1992), o un «espacio dinámico» ligado a la formación de un grupo humano en función de normas internas y externas, las características psicológicas de sus miembros y las condiciones físicas del entorno pedagógico (Dörnyei y Murphey 2003). Estas metáforas parten de estudios enfocados en la adquisición, el diseño curricular y la psicología social en educación, respectivamente. En cambio, la imagen de la clase de L2 como un «nicho ecológico» (van Lier 2010) conecta más abiertamente con lo que hasta ahora hemos discutido sobre la orientación ecológica hacia las condiciones locales. En concreto, esta metáfora percibe la clase como un ecosistema ya formado por factores externos, pero que tanto profesor como estudiantes, al igual que ocurre con otros colectivos en otros ambientes sociales o naturales, procuran adaptar, reconstruir o cambiar según sus propias necesidades e intereses. Según Van Lier, este ecosistema pedagógico puede ser definido por, primero, los límites que pueden emerger entre el espacio lectivo y los participantes, derivados por ejemplo de un aparentemente «importante» conocimiento impartido en el aula pero irrelevante en cualquier otro contexto, o de ciertas cuestiones de control y poder subyacentes en el discurso pedagógico; segundo, los obstáculos y problemas causados por la incompatibilidad de discursos, ausencia de diálogo o conflictos de identidad entre los participantes, y tercero, las conexiones pedagógicas que profesores y alumnos pueden establecer a partir del aula con otras realidades mediante el desarrollo de cualidades como (a) la conciencia lingüística (capacidad de situarse en distintos 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 distintos niveles de relevancia y significado a ciertos objetos o eventos); (c) la autenticidad (relevancia y significatividad de los modelos de lengua, textos y materiales a los que se expone al aprendiente), y (d) la voz propia (distintos puntos de vista sobre cualquier proceso en clase vinculados a la experiencia personal y el contexto social del aula).

## 5. LAS CONDICIONES EXTERNAS: CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y SOCIOPOLÍTICOS

El salón de L2 se concibe a menudo como un espacio neutral para las transacciones pedagógicas, en el que los profesores imparten conocimiento lingüístico y se encargan de los recursos necesarios para que éste sea aprendido. Sin embargo, con el tema de las condiciones externas («macrocosmos» o «macro-ecología»), Elsa Auerbach (1995, cf. Pennycook 2001) nos recuerda la importancia de las cuestiones sociales e ideológicas dentro de la clase y su conexión con lo que ocurre en

el mundo exterior: «aunque parezcan basadas en consideraciones profesionales apolíticas, las opciones pedagógicas sobre diseño curricular, contenidos, recursos, manejo de clase y uso de la L2 son, de hecho, inherentemente ideológicas» (1995: 9). En una línea similar, Kubota y Austin (2007) subrayan 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 distintas variedades de la L2), implica toda una serie de cuestiones como ¿de qué manera(s) se revela el poder en la relación entre la variedad estándar y otras variedades?, ¿qué elementos simbólicos se establecen a partir de la imposición de determinadas normas institucionales?, ¿qué consecuencias de carácter social, cultural y educativo derivan de esas construcciones simbólicas?, ¿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?, ¿qué técnicas, recursos o enfoques pedagógicos alternativos existen? (p. 76).

En un plano ideológico, se pueden distinguir actitudes diferentes 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 experiencias lingüísticas y culturales diversas) 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 campos como negocios, comunicaciones, comercio, asistencia sanitaria, seguridad nacional, etc.), (b) humanísticas (deseo de comprender textos literarios u otras expresiones artísticas de culturas diferentes) 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 conocimiento 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 Jennifer Leeman (2007), la obsesión contemporánea por la comercialización («comodificación») de ciertos tipos de conocimiento.

Otro tema particularmente relevante sobre la influencia de factores externos en los procesos pedagógicos en el aula de L2 tiene que ver con las perspectivas estereotípicas o negativas hacia esa lengua, su cultura o sus hablantes. Por ejemplo, O'Neill (2000) recoge las impresiones de un grupo multicultural de alumnos de español en una escuela secundaria de EEUU, y la mayoría coincide en definir

a los hablantes de este idioma como «de compleción muy morena», «muy parlan-chines» o «enérgicos o agresivos». En otra investigación sobre percepciones hacia temas sociopolíticos en la enseñanza del español en EEUU, Lacorte (2006) obtiene numerosos comentarios de profesores acerca de actitudes bastante comunes entre sus estudiantes, entre ellos el de una colega que vincula las percepciones negativas de sus alumnos a su motivación docente a un nivel general: «Es simplemente la cuestión del estigma que lleva el español, que es el idioma que habla la señora que me vende los tacos, así es que ha de ser muy fácil. Y eso me resulta profundamente ofensivo, y triste. Porque es mi idioma y es lo que yo he optado hacer como carrera de vida». Este tipo de comentarios podría hacernos pensar que la enseñanza de una L2 puede verse afectada por los significados subjetivos que esa lengua presente para los alumnos a un nivel sociocultural e ideológico. En otras palabras, la manera en que los estudiantes perciben e interactúan con el idioma que están aprendiendo depende notablemente de su propia identidad sociocultural y, por lo tanto, de sus actitudes hacia la L2 y su(s) cultura(s) (Tudor 2003). En el caso del español como L2, esta situación quizá resulte más visible en contextos como el estadounidense donde, a pesar de su posición internacional en el mundo, el español no deja de ser una lengua minoritaria –y para muchos también subordinada y marginada– con respecto al inglés (Schmidt 2009).

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 y, en general, las actitudes, creencias y valores compartidos y transmitidos por los profesionales docentes en cualquier contexto educativo. El análisis crítico de estas condiciones emerge frecuentemente de la propia experiencia del investigador como profesor de L2, formador de profesores o coordinador de programas académicos de lenguas. 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 tecnologías 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), todos ellos aspectos que podrían influir en el modo en que el profesor percibe su conducta pedagógica y profesional dentro y fuera del aula de L2.

## 6. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

El argumento central para este artículo ha sido proponer que la actual metodología de enseñanza de L2 –y muy posiblemente, también la futura– debería conceder menos atención a «fórmulas mágicas» aplicables a cualquier contexto pedagógico, y más al análisis informado y crítico de las conexiones entre, por un lado, los descubrimientos de una ASL percibida como un proceso esencialmente dinámico y sociocognitivo, y por el otro, las dimensiones pedagógicas, individuales y sociopolíticas del proceso de enseñanza de L2.

Esta perspectiva ecológica no solamente se distingue de las «fórmulas» marcadas por los métodos de enseñanza en el sentido más tradicional del término, sino incluso de los «principios generales» planteados por la post-metodología más reciente. Como señala Akbari (2008), si los métodos han ignorado la complejidad del aprendizaje de L2 y de las características individuales de los aprendientes, los post-métodos parecen haber hecho algo similar con las realidades de la enseñanza y los profesores: «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 cuales desempeñan su labor docente» (p. 642).

Una aproximación ecológica a la metodología de L2 podría facilitar un enfoque más integral («emic», en inglés) desde la perspectiva de los propios participantes acerca de la dinámica de enseñanza/aprendizaje; en concreto, cómo ellos mismos perciben el contexto pedagógico en que se encuentran y el lugar que ocupan en ese contexto, y cómo descubren y asumen gradualmente la lógica y normas internas que, como en cualquier otro espacio social, subyacen en la clase de L2 (Tudor 2003). Esperamos que los conceptos y áreas de interés descritas tanto en estas páginas como en los artículos siguientes resulten de utilidad para que docentes, formadores de profesores e investigadores alcancen una mayor comprensión sobre el carácter único de cada aula de L2 y, en general, la manera en que esas realidades locales pueden influir en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Akbari, Ramin. «Postmethod discourse and practice», *TESOL Quarterly* 42 (2008): 641-652.
- Andión, María Antonia. «La inmigración no hablante de español en España: Situación y características», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 1 (2006): 7-24.
- Anthony, Edward. «Approach, method and technique», *English Language Teaching* 17 (1963): 63-67.
- Antón, Marta. «A review of recent research (2000-2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Spanish», *Language Teaching* 44 (2011): 78-122.
- Auerbach, Elsa. «The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices». *Power and inequality in language education*, ed. James W Tollefson. Nueva York: Cambridge University Press, 1995. 9-33.
- Bailey, Kathleen y David Nunan (eds.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Batstone, Rob (ed.). *Sociocognitive perspectives on language use and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Block, David. *The social turn in second language acquisition*. Washington: Georgetown University Press, 2003.
- Breen, Michael. «The social context for language learning: A neglected situation?», *Studies in Second Language Acquisition* 7 (1985): 135-158.
- Breen, Michael, Bernard Hird, Marion Milton, Rhonda Oliver y Anne Thwaite. «Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices», *Applied Linguistics* 22 (2001): 470-501.
- Cortazzi, Martin y Lixian Jin. «Cultures of learning: Language classrooms in China». *Society and the language classroom*, ed. Hywel Coleman. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 169-206.
- Crookes, Graham. «What influences what and how second and foreign language teachers teach?». *The Modern Language Journal* 81 (1997): 67-69.
- Dörnyei, Zoltán y Tim Murphey. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Duff, Patricia y Steven Talmy. «Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages». *Alternative approaches to second language acquisition*, ed. Dwight Atkinson. Londres: Routledge, 2011. 95-116.
- Ellis, Rod. *Principles of instructed second language acquisition*. CAL Digest Diciembre 2008. Web. [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf).
- Ellis, Rod. «Theoretical pluralism in SLA: Is there a way forward?». *Conceptualising «learning» in applied linguistics*, ed. Paul Seedhouse. Londres: Palgrave, 2010. 23-51.

- Furman, Nelly, David Goldberg y Natalia Lusin. «Enrollments in languages other than English in United States: Institutions of higher education, Fall 2009». Nueva York: MLA, 2009. Web. [http://www.mla.org/pdf/2009\\_enrollment\\_survey.pdf](http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf).
- Gass, Susan. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.
- Haugen, Einar. «The ecology of language». *The ecolinguistic reader: Language, ecology and environment*, eds. Alwin Fill y Peter Mühlhäusler. Nueva York: Continuum, 2001. 57-66.
- Hawkins, Roger. *Second language syntax: A generative introduction*. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- Holliday, Adrian. «Small cultures», *Applied Linguistics* 20 (1999): 237-264.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2012*. Web. [http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012\\_el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf). 23 oct. 2012.
- Kramsch, Claire. «Ecological perspectives on foreign language education», *Language Teaching* 41 (2008): 389-408.
- Kramsch, Claire y Sune vork Steffensen. «Ecological perspectives on second language acquisition and socialization». *Encyclopedia of language and education* (2ª. ed.), eds. Patricia Duff y Nancy Hornberger. Nueva York: Springer, 2010. 17-28.
- Kubota, Ryuko y Theresa Austin. «Critical approaches to world language education in the United States: An introduction», *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (2007): 73-83.
- Kumaravadivelu, B. «The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching», *TESOL Quarterly* 28 (1994): 27-48.
- Kumaravadivelu, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, NJ: Yale University Press, 2003.
- Kumaravadivelu, B. *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- Lacorte, Manel. «But what am I doing here...?: A qualitative study of perceptions about sociopolitical issues among teachers of Spanish in the United States», *Hispania* 89 (2006): 347-357.
- Lantolf, James y Steven Thorne. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Nueva York: Oxford University Press, 2006.
- Larsen-Freeman, Diane. «Key concepts in language learning and language education». *The Routledge handbook of applied linguistics*, ed. James Simpson. Nueva York: Routledge, 2011. 155-170
- Lave, Jean y Etienne Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Leeman, Jennifer. «The value of Spanish: Shifting ideologies in United States language teaching», *ADFL Bulletin* 38 (2007): 32-39.
- Leeman, Jennifer y Pilar García. «Ideologías y prácticas en la enseñanza del español como lengua mayoritaria y lengua minoritaria». *Lingüística aplicada del español*, ed. Manel Lacorte. Madrid: Arco Libros, 2007. 117-148.
- Long, Michael. «Assessment strategies for second language acquisition theories», *Applied Linguistics* 14 (1993): 225-249.

- Long, Michael. «The role of the linguistic environment in second language acquisition». *Handbook of second language acquisition*, eds. William Ritchie y Tej Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 413-468.
- Long, Michael. «Methodological principles for language teaching». *The handbook of language teaching*, eds. Michael Long y Catherine Doughty. Londres: Blackwell, 2009. 373-394.
- Mantero, Miguel. «Toward ecological pedagogy in language education». *Identity and second language learning*, ed. Miguel Mantero. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007. 1-12.
- Martín Peris, Ernesto. «Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza». Ponencia en el V Congreso Internacional de la Lengua Española, Valparaíso, Chile. 2010.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. «Foreign languages and higher education: New structures for a changed world», *Profession* (2007): 234-245. Web. [http://www.mla.org/pdf/forlang\\_news\\_pdf.pdf](http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf)
- Moreno García, Concha. *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2011.
- Norton, Bonny y Kelleen Toohey. «Identity, language learning, and social change», *Language Teaching* 44 (2011): 412-446.
- O'Neill, Nancy. «Multicultural, multiracial high school students' feelings toward Hispanic cultures», *Foreign Language Annals* 33 (2000): 71-81.
- Ortega, Lourdes. *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education, 2009.
- Ortega, Lourdes. «Second language acquisition». *The Routledge handbook of applied linguistics*, ed. James Simpson. Nueva York: Routledge, 2011. 171-184.
- Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.
- Pennycook, Alastair. *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- Prabhu, N. S. «The dynamics of the language lesson», *TESOL Quarterly* 26 (1992): 225-241.
- Richards, Jack. *The language teaching matrix: Curriculum, methodology and materials*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Reagan, Timothy y Terry Osborn. *The foreign language educator in society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
- Rivers, Wilga. *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
- Sánchez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.
- Sánchez, Aquilino. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2008.
- Schmidt, Ronald. «English hegemony and the politics of ethno-linguistic justice in the US». *Language allegiances and bilingualism in the US*, ed. Rafael Salaberry. Clevedon, Multilingual Matters, 2009. 132-150.
- Tudor, Ian. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.



- Tudor, Ian. «Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching», *System* 31 (2003): 1-12.
- Van Lier, Leo. «Classrooms and 'real' worlds: Boundaries, roadblocks, and connections». *Critical and intercultural theory and language pedagogy*, eds. Glenn Levine y Alison Phipps. Boston: Heinle and Heinle, 2010. 32-42.
- Wenger, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- White, Lydia. *Universal grammar and second language acquisition*. Filadelfia, PA: John Benjamins, 1989.
- Wright, Tony. *Classroom management in language education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2005.