19 La era post-métodos

Antecedentes

En la revisión de enfoques y métodos presentada en este libro hemos visto que la historia de la enseñanza de idiomas en los últimos cien años ha estado caracterizada por una búsqueda de maneras más eficaces de enseñar segundas lenguas o lenguas extranjeras. Se consideró que la solución más habitual al «problema de la enseñanza de idiomas» estaba en la adopción de un nuevo enfoque o método docente. Un resultado de esta tendencia fue la época de los denominados métodos de diseñador o de marca, es decir, soluciones prefabricadas que se pueden describir y comercializar para su utilización en cualquier parte del mundo. Así, en la primera parte del siglo XX hubo entusiastas adhesiones al Método Directo, recibido como un perfeccionamiento de Gramática-Traducción. En la década de 1950 se pensó que el Método Audiolingüístico ofrecía un avance, al incorporar las ideas más recientes de las ciencias de la lingüística y la psicología. Cuando el Método Audiolingüístico empezó a decaer en los años setenta, sobre todo en Estados Unidos, apareció una diversidad de métodos, dirigidos cada uno por su gurú, para llenar el vacío dejado por el descrédito del Método Audiolingüístico, tales como la Vía Silenciosa, la Respuesta Física Total y la Sugestopedia. Aunque en los años noventa todos ellos habían decaído de una manera sustancial, se siguieron anunciando nuevos «progresos» de vez en cuando, como la Instrucción Basada en Tareas, la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples, que atrajeron diferentes niveles de apoyo. El sistema dominante de enseñanza de idiomas a ambos lados del Atlántico, sin embargo, optó en los ochenta por la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) como base recomendada para la metodología de la enseñanza de idiomas; hoy en día sigue siendo considerada como la base más plausible para la enseñanza de idiomas, aunque, como veíamos en el capítulo 14, en la actualidad se entiende que la ECL significa poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras.

Este libro describe los enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Hemos dicho que un enfoque es un conjunto de creencias y principios que se pueden utilizar como base para enseñar un idioma. He aquí algunos ejemplos de enfoques que se han descrito en este libro:

- Enseñanza Comunicativa de la Lengua
- Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias

- Instrucción Basada en Contenidos
- Aprendizaje Cooperativo
- Enfoques Léxicos
- Inteligencias Múltiples
- El Enfoque Natural
- Programación Neurolingüística
- Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas
- Lengua Total

Todos estos enfoques (o al menos los que han sido más plenamente elaborados y adoptados) tienen en común un conjunto esencial de teorías y creencias acerca de la naturaleza de la lengua y del aprendizaje del idioma, y un conjunto, derivado de aquél, de principios para la enseñanza de un idioma. Ninguno de ellos, sin embargo, conduce a una serie específica de normas y técnicas que haya que utilizar en la enseñanza de un idioma. Se caracterizan por la diversidad de sus interpretaciones en cuanto a cómo se pueden aplicar estos principios. A causa de este nivel de flexibilidad y de la posibilidad de que haya distintas interpretaciones y aplicaciones, los enfoques suelen permanecer en reserva mucho tiempo. Permiten la interpretación y la aplicación individuales. Pueden ser revisados y actualizados en el transcurso del tiempo según aparecen nuevas prácticas.

Un *método*, por otra parte, es un diseño o sistema docente específico basado en una teoría concreta de la lengua y del aprendizaje de idiomas. Contiene especificaciones detalladas sobre el contenido, los papeles de profesores y alumnos, y los procedimientos y técnicas de enseñanza. Posee una relativa fijeza en el tiempo y hay por lo general poco ámbito para la interpretación individual. Los métodos se aprenden mediante el adiestramiento. El papel del profesor consiste en seguir el método y aplicarlo de manera precisa con arreglo a las normas. He aquí algunos ejemplos de métodos en este sentido:

- Método Audiolingüístico
- Aprendizaje-Orientación
- Enseñanza Situacional de la Lengua
- La Vía Silenciosa
- Sugestopedia
- Respuesta Física Total

Comparados con los enfoques, los métodos suelen resistir relativamente poco tiempo en la reserva. Al estar frecuentemente vinculados a alegaciones muy específicas y a prácticas obligatorias, suelen caer en desgracia cuando esas prácticas se pasan de moda o quedan desacreditadas. Se puede considerar que la época de apogeo de los métodos duró hasta finales de la década de 1980. No obstante, los métodos ofrecen algunas ventajas sobre los enfoques, lo cual explica sin duda su atractivo. Por la naturaleza general de los enfoques, muchas veces no hay una aplicación clara de sus supuestos y principios, como hemos visto en una serie

de enfoques tratados en este libro. Es mucho lo que se deja a la interpretación, la destreza y la pericia personales del profesor. En consecuencia, es frecuente que no haya un claro modo, correcto o erróneo, de enseñar con arreglo a un enfoque ni un corpus de práctica obligada que esté en espera de ser puesto en ejecución. Esta falta de detalle puede ser una fuente de frustración e irritación para los profesores, en especial para los que tienen poco entrenamiento o experiencia. Los métodos, por otra parte, resuelven muchos de los problemas con que tienen que luchar los profesores principiantes, pues muchas de las decisiones básicas acerca de qué enseñar y cómo enseñarlo las han tomado ya otros por ellos. Además, los entusiastas de los métodos forman una comunidad profesional con un propósito, una ideología y un dialecto comunes. Ello proporciona a los adeptos un grupo de adláteres compuesto por profesores de opiniones afines con los cuales pueden compartir ideas y experiencia. Se puede considerar también que los métodos ofrecen abundantes recursos en cuanto a actividades, algunas de las cuales se pueden adoptar con independencia de la ideología de cada cual. Como la normativa «P-P-P» de Presentación, Práctica y Producción, un método ofrece al profesor novato la seguridad de una serie pormenorizada de pasos secuenciales que debe seguir en el aula.

Hasta qué punto los nuevos enfoques y métodos han tenido una aceptación general y gozan de una influencia duradera en las prácticas docentes es algo que depende también de la relativa facilidad o dificultad con que se tope la introducción de los cambios requeridos por el enfoque o método. Los cambios en el plan de estudios son de tipos muy diferentes. Pueden afectar a los valores y creencias pedagógicas de los profesores, a su concepción de la naturaleza de la lengua o del aprendizaje de la segunda lengua, o bien a sus prácticas en el aula y a su manera de utilizar los materiales de enseñanza. Es posible que unos cambios sean aceptados fácilmente y otros hallen resistencia. La medida en que se va a adoptar un nuevo enfoque o método se verá afectada, en consecuencia, por las siguientes cuestiones:

- ¿Qué ventajas ofrece un nuevo enfoque o método? ¿Se considera que es más eficaz que las actuales prácticas?
- ¿Hasta qué punto es compatible con las existentes creencias y actitudes de los profesores y con la organización y las prácticas dentro de las aulas y escuelas?
- El nuevo enfoque o método, ¿es muy complicado y difícil de entender y utilizar?
- ¿Ha sido puesto a prueba en algunas escuelas y aulas antes de que se imponga su uso a los profesores?
- Los beneficios del nuevo enfoque o método, ¿han sido transmitidos con claridad a profesores e instituciones?
- ¿Qué grado de claridad y carácter práctico posee el nuevo enfoque o método? ¿Se han expuesto sus expectativas de una manera que muestre claramente cómo ha de usarse en el aula?

El carácter práctico es una cuestión clave. Una metodología que se pueda convertir con facilidad en materiales de enseñanza y libros de texto y cuyo uso no requiera un adiestramiento especial será adoptada de forma más inmediata que una que no tenga estos rasgos. Son asimismo fundamentales las redes de apoyo disponibles para la promoción o explicación de un nuevo enfoque o método docente. En este sentido, un ministerio o departamento de educación, los responsables clave de la administración de la enseñanza, las academias más destacadas y las corporaciones y organizaciones profesionales pueden desempeñar un papel importante en la promoción de un nuevo enfoque o método.

De las descripciones que hemos dado en este libro se deduce que es improbable que algunos enfoques y métodos sean adoptados de manera general, pues son difíciles de entender y usar, carecen de una aplicación práctica clara, requieren una formación especial y exigen cambios de gran calado en los hábitos y creencias de los profesores. Esto es así en el caso de muchos de los enfoques y métodos alternativos que hemos expuesto en este libro.

Con todo, en los años noventa el concepto de método fue objeto de críticas por otras razones y se expusieron una serie de limitaciones implícitas a la noción de método multiuso. A fines del siglo XX, el sistema dominante de enseñanza de idiomas ya no consideraba los métodos como el factor esencial que explicaba el éxito o el fracaso en la enseñanza de idiomas. Hubo quienes hablaron de la muerte de los métodos y enfoques y en ocasiones se utilizó el término «era post-métodos». ¿Cuáles fueron las críticas principales que se hicieron de los enfoques y métodos?

La crítica «de arriba abajo»

Mientras que los enfoques suelen permitir diferentes interpretaciones en la práctica, los métodos, en su forma típica, imponen a los profesores lo que tienen que enseñar y cómo. Los profesores tienen que aceptar como artículo de fe los principios o la teoría que subyacen al método y aplicarlos a su propia práctica. Se considera que la buena enseñanza es el uso correcto del método y de sus principios y técnicas preceptivos. Se prescriben de manera general los papeles de profesores y alumnos, así como el tipo de actividades y técnicas de enseñanza que han de utilizarse en el aula. El papel del profesor queda marginado; se restringe a entender el método que aplica y aplicar correctamente sus principios. De la misma manera, a veces se considera a los alumnos como receptores pasivos del método y deben someterse a su régimen de ejercicios y actividades. En la visión tradicional de los métodos falta un concepto de enseñanza centrada en el alumno y de creatividad del profesor: un reconocimiento de que los alumnos aportan al proceso de aprendizaje diferentes estilos y preferencias, de que hay que consultarlos en el proceso de desarrollo de un programa y de que los métodos docentes deben ser flexibles y adaptables a las necesidades e intereses de los alumnos. Al mismo tiempo, muchas veces hay poco espacio para la propia iniciativa y estilo personal de enseñanza del profesor. Este tiene que someterse al método.

El papel de los factores contextuales

Tanto los enfoques como los métodos son a menudo promovidos como soluciones multiuso a los problemas de la enseñanza, soluciones aplicables en cualquier parte del mundo y en cualesquiera circunstancias. Al tratar de aplicar estos enfoques o métodos, los profesores desconocen muchas veces cuál es el punto de partida del diseño del programa de lengua, a saber, una atenta consideración del contexto en el cual tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo el contexto cultural, el contexto político, el contexto institucional local y el contexto formado por los profesores y los alumnos en sus aulas.

Por ejemplo, los intentos de introducir la Enseñanza Comunicativa de la Lengua en países con tradiciones educativas muy diferentes de aquéllos en los cuales se desarrolló la ECL (Gran Bretaña y Estados Unidos, y otros países de habla inglesa) se han descrito en ocasiones como «imperialismo cultural» porque se tienen por «correctas» las ideas básicas y prácticas implícitas a la ECL, mientras que se considera que las de la cultura elegida han de ser reemplazadas. De manera parecida, el Aprendizaje-Orientación y el Aprendizaje Cooperativo hacen, por lo que atañe a las funciones de profesores y alumnos, unas suposiciones que no son culturalmente universales por necesidad.

La exigencia de unos procesos de desarrollo del plan de estudios

Los planificadores curriculares ven los debates sobre el método de enseñanza como parte de una serie más amplia de decisiones de planificación educativa. Entre ellas figuran tradicionalmente:

a) El examen pormenorizado, basado en todas la fuentes disponibles de conocimiento y juicio bien informado, de los objetivos docentes, ya sea en cursos sobre temas concretos o sobre el plan de estudios en su totalidad.
b) El desarrollo y uso de prueba en colegios de los métodos y materiales que se piensa que tienen más probabilidades de alcanzar los objetivos acordados por los profesores.
c) La evaluación de en qué medida la labor de desarrollo ha logrado en realidad sus objetivos. Se puede esperar que esta parte del proceso genere una nueva reflexión acerca de los propios objetivos.
d) El elemento final es, por lo tanto, la retroinformación de toda la experiencia obtenida, a fin de proporcionar un punto de partida para un estudio posterior.

(Nicholls y Nicholls, 1972: 4)

Se considera que estos elementos forman una red de sistemas interrelacionados. Así pues, la elección del método de enseñanza no puede determinarse de manera aislada de otras prácticas de planificación y puesta en marcha (Richards, 2000).

La falta de una base de investigación

Los enfoques y métodos se basan con frecuencia en la suposición de que los procesos del aprendizaje de la segunda lengua se entienden perfectamente. Muchos de los libros escritos por el gurú de algún método están llenos de aseveraciones acerca de cómo aprenden los idiomas las personas, pero son pocas las que tienen un fundamento en investigaciones sobre adquisición de la segunda lengua o han sido comprobadas empíricamente. Con algunas excepciones, por ejemplo Krashen, los investigadores que estudian el aprendizaje de idiomas son habitualmente reacios a dispensar recetas para la enseñanza basadas en los resultados de sus investigaciones, porque saben que el conocimiento actual es provisional, parcial y cambiante. Buena parte de estas investigaciones no apoyan las teorías y recetas, a menudo simplistas, que se hallan en algunos enfoques y métodos. Skehan, por ejemplo, en sus comentarios sobre la secuencia estándar para una clase que proponen la Enseñanza Situacional de la Lengua y otros métodos, compuesta por una fase de Presentación, otra de Práctica y otra de Producción (el modelo de clase P-P-P), señala que esa secuencia no refleja los principios de la adquisición de la segunda lengua:

> La teoría que subyace a un enfoque P-P-P ha quedado ya desacreditada. La creencia de que el centrarse en una forma concreta conduce al aprendizaje y la automatización (que los alumnos aprenderán lo que se enseña en el orden en el que se enseña) ya no goza de mucha credibilidad en la lingüística ni en la psicología.
>
> (Skehan, 1996: 18)

La similitud de las prácticas en el aula

Otra crítica es que es muy difícil que los profesores utilicen los enfoques y métodos de una manera que refleje con exactitud los principios subyacentes al método. Swaffar, Arens y Morgan (1982: 25) dijeron:

> Un problema permanente es si los profesores que se encargan de presentar los materiales creados para un determinado método están reflejando en realidad las filosofías que subyacen a dichos métodos en sus prácticas en el aula.

Swaffar y sus colegas estudiaron el uso que hacían de ellos en el aula profesores que usaban diferentes métodos; averiguaron que muchas de las distinciones empleadas para contraponer los métodos, sobre todo los basados en las actividades en el aula, no existían en la práctica real:

> Las etiquetas metodológicas asignadas a las actividades docentes no ofrecen ninguna información por sí mismas, ya que aluden a un conglomerado de prácticas en el aula que se usan de manera uniforme. Las diferencias entre las principales metodologías han de buscarse en la jerarquía ordenada, las prioridades asignadas a las tareas.
>
> (1982: 31)

Brown (1997: 3) hace una observación parecida:

> Por lo general, los métodos están muy diferenciados en las etapas primeras e iniciales de un curso de idioma y son imposibles de distinguir unos de otros en una fase posterior. En los primeros días de una clase de Aprendizaje Comunitario de la Lengua, por ejemplo, los alumnos son testigos de una serie única de experiencias en sus pequeños círculos de lengua traducida y susurrada en sus oídos. Pero en cuestión de semanas esas aulas se pueden parecer a cualquier otro plan de estudios centrado en el idioma.

Es tal vez por esta razón por lo que las muestras en vídeo de los diferentes enfoques y métodos muestran habitualmente la primera clase (o una clase del principio) de un grupo de alumnos. No hay «demostraciones» convincentes en vídeo con alumnos intermedios o avanzados, quizá porque, como señala Brown, en esos niveles no hay nada claro que demostrar.

Más allá de los enfoques y los métodos

¿Qué otros enfoques del estudio de la enseñanza hay fuera del marco de los enfoques y métodos de marca? Creemos que, como los enfoques y métodos han desempeñado un papel esencial en el desarrollo de nuestra profesión, seguirá siendo de utilidad para profesores y alumnos familiarizarse con los principales enfoques y métodos docentes propuestos para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Los enfoques y métodos del sistema dominante se basan en una extensa experiencia y práctica colectiva de la cual se puede aprender mucho. Por lo tanto, puede ser útil estudiar y dominar selectivamente los enfoques y métodos con el fin de:

- aprender cómo utilizar diferentes enfoques y métodos, y entender cuándo podrían ser útiles
- entender algunos de los problemas y controversias que caracterizan la historia de la enseñanza de idiomas
- tomar parte en experiencias de aprendizaje de idiomas basadas en distintos enfoques y métodos como fundamento para la reflexión y la comparación
- conocer la abundancia de recursos en cuanto a actividades que un profesor imaginativo tiene a su disposición
- apreciar cómo se pueden unir la teoría y la práctica desde distintos puntos de vista

Sin embargo, los profesores y los profesores en prácticas tienen que ser capaces de utilizar los enfoques y métodos de una manera flexible y creativa, basándose en su propio juicio y experiencia. En el proceso hay que animarlos a transformar y a adaptar los métodos que usen para hacerlos suyos. La formación en las técnicas y procedimientos de un método concreto es quizá esencial para los novatos que empiezan en la enseñanza, pues les proporciona la seguridad que necesitan para enfrentarse con los alumnos y unas técnicas y estrategias para presentar sus clases. En las primeras etapas, la enseñanza consiste en buena medida

en la aplicación de procedimientos y técnicas desarrollados por otros. Un enfoque o método predeterminado, con sus actividades, principios y técnicas asociados, puede constituir un punto de partida muy importante para un profesor inexperto, pero no hay que verlo como algo más que eso. Conforme el profesor vaya ganando en experiencia y conocimientos, empezará a desarrollar un enfoque individual o método personal de enseñanza, que se base en un enfoque o método establecido pero que también refleje con su singularidad las creencias, valores, principios y experiencias personales del profesor. Esto tal vez no conduzca al abandono del enfoque o método con el que el profesor empezó, pero sí a su modificación según este añade, cambia y ajusta el enfoque o método a las realidades de la clase.

Al desarrollar un enfoque personal a la enseñanza, un punto de referencia primordial para el profesor son sus creencias y principios personales por lo que atañe a lo siguiente:

- su papel en el aula
- la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje eficaces
- las dificultades con que se enfrentan los alumnos y cómo hay que abordarlas
- unas actividades de aprendizaje satisfactorias
- la estructura de una clase eficaz

Las creencias y teorías acerca de estos aspectos de la enseñanza resultan en el desarrollo de unos principios básicos que suministran al profesor la fuente de su planes y decisiones relativas a la docencia (Richards, 1998). Un profesor concreto puede recurrir a principios diferentes en momentos diferentes, dependiendo del tipo de grupo al que está dando clase (p. e., niños o adultos, principiantes o avanzados). Los siguientes son ejemplos de estos principios (Bailey, 1996):

- Hacer participar a todos los alumnos en la clase.
- Convertir a los alumnos y no al profesor en el centro de atención de la clase.
- Dar a los alumnos el máximo de oportunidades de participar.
- Desarrollar la responsabilidad de los alumnos.
- Ser tolerante con los errores de los alumnos.
- Desarrollar la confianza de los alumnos.
- Enseñar estrategias de aprendizaje.
- Responder a las dificultades de los alumnos y tomarlas como base.
- Utilizar el máximo posible de actividades para realizar entre alumnos.
- Fomentar la cooperación entre los alumnos.
- Practicar la precisión y la fluidez.
- Ocuparse de las necesidades e intereses de los alumnos.

Sólo habrá referencia consciente a unos cuantos de estos principios en un momento dado. Es posible que algunos se deriven de los enfoques y métodos con los que los profesores están familiarizados. Otros los configuran ellos personalmente con el paso del tiempo y basándose en la experiencia.

Todas las prácticas realizadas en el aula reflejan los principios y creencias de los profesores; los distintos sistemas de creencias que hay entre ellos pueden

muchas veces explicar por qué llevan sus clases de maneras diferentes. Clark y Peterson (1986) repararon en que:

- Las creencias más fuertes o «de base» de los profesores tienen como fundamento la propia época escolar de éstos, en la cual observaban a los que los enseñaban a ellos. La educación posterior no parece que perturbe estas primeras creencias, de lo cual no es quizá la razón menor el que raras veces se ocupe de ellas.
- Si los profesores ponen a prueba en la práctica una determinada innovación que no se ajusta a sus creencias previas y resulta útil o satisfactoria, la adopción de una creencia o principio opcionales será más posible que en cualquier otra circunstancia.
- Para el profesor novato, la experiencia en el aula y la interacción día a día con los compañeros tienen la capacidad de influir en las relaciones particulares entre creencias y principios y, con el paso del tiempo, de consolidar la variación que haga de ellas el individuo. No obstante, parece ser que una mayor experiencia no conduce a una mayor capacidad de adaptación en nuestras creencias, y por lo tanto al abandono de unos principios pedagógicos bien arraigados. En realidad, sucede exactamente lo contrario. Cuanta más experiencia tengamos, más nos agarramos a nuestros principios «de base» y menos conscientes somos de ello.
- El desarrollo profesional que hace participar a los profesores en una explicación directa de sus creencias y principios puede dar ocasión para un mayor conocimiento de uno mismo a través de la reflexión y la indagación crítica como punto de partida para una posterior adaptación.
- Las descripciones que hace el profesor de, por ejemplo, la lengua, el aprendizaje y la enseñanza, están situadas dentro de un sistema de creencias personales más amplio, que atañe a cuestiones como la naturaleza humana, la cultura, la sociedad, la educación y demás.

Por lo tanto, el desarrollo del profesor es mucho más importante que aprender a utilizar tales o cuales enfoques y métodos de enseñanza. Sin embargo, la experiencia con distintos enfoques y métodos puede proporcionar a los profesores una base inicial de conocimiento práctico para la docencia, y también puede serles útil para explorar y desarrollar sus propias creencias, principios y prácticas.

Mirando hacia delante

¿Hacia dónde pensamos que va a ir la profesión de la enseñanza de idiomas en el futuro cercano, o incluso en un futuro más lejano? Los enfoques y métodos que hemos repasado en el presente libro han identificado una serie de cuestiones que suponemos seguirán determinando el futuro de la enseñanza de idiomas de diferentes maneras. Algunas de las respuestas a estas cuestiones pueden adoptar la forma de nuevos enfoques y métodos; otras, tal vez conduzcan al perfeccionamiento o modificación de algunos de los existentes, conforme la pro-

fesión docente reacciona a los hallazgos de las nuevas investigaciones y a los progresos de la teoría y la práctica educativas. Las iniciativas para introducir cambios en los programas y en la pedagogía pueden venir de dentro de la profesión: de profesores, administradores e investigadores. Incentivos o demandas de naturaleza política, social o incluso fiscal pueden también impulsar un cambio, como ha sucedido en el pasado. Es asimismo posible que ciertas personalidades y líderes en este campo determinen el futuro de la enseñanza de idiomas. El cambio puede también originarse en fuentes totalmente inesperadas. Concluiremos, por lo tanto, identificando algunos de los factores que han influido en las tendencias de la enseñanza de idiomas en el pasado y que podemos imaginar que continuarán haciéndolo en lo sucesivo.

Las directrices de la política gubernamental. Las crecientes exigencias de reponsabilidad de gobiernos y agencias financiadoras han impulsado con regularidad durante décadas los cambios educativos, y es probable que siga siendo así en el futuro.

Las tendencias en la profesión. La profesión de la enseñanza es otra fuente de cambio. La certificación profesional para los profesores, así como el refrendo de tendencias concretas o enfoques por parte de organizaciones profesionales y grupos de presión que promueven determinados temas y causas, pueden tener una importante influencia en la enseñanza.

Innovaciones dirigidas por gurús. En ocasiones se ha descrito la enseñanza como un arte en lugar de como una ciencia, y muchas veces está determinada por la influencia de poderosos profesionales con sus propias escuelas de pensamiento y seguidores. Al igual que Gattegno, Lozanov y Krashen inspiraron a una serie de profesores en las décadas de 1970 y 1980, y Gardner hace hoy mismo, sin duda en el futuro nuevos gurús atraerán discípulos y determinarán las prácticas docentes.

Las reacciones a la tecnología. Es probable que las posibilidades de Internet, la Web Wide World y otras interfaces informáticas e innovaciones tecnológicas entusiasmen a la profesión docente en el futuro igual que en el pasado, e influyan en el contenido y en la forma de la presentación en la enseñanza de idiomas.

Las influencias de algunas disciplinas académicas. Disciplinas como la lingüística, la psicolingüística y la psicología han ejercido una influencia en las teorías de la lengua y del aprendizaje de idiomas y respaldan determinados enfoques de la enseñanza de idiomas. Conforme aparecen nuevas teorías en disciplinas como estas, es probable que influyan en las futuras teorías del aprendizaje. Al igual que en el pasado el Método Audiolingüístico y el Aprendizaje del Código Cognitivo reflejaron las teorías lingüísticas de su época, puede que las nuevas ideas de la lingüística funcional, el corpus lingüístico, la psicolingüística o la sociolingüística, o de fuentes actualmente desconocidas, desempeñen un papel dominante en la configuración de la pedagogía de la lengua.

La influencia de la investigación. La enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua constituye cada vez un campo para una investigación y teorización intensivas. La investigación de la adquisición de la segunda lengua suministró impulso para el desarrollo del Enfoque Natural y la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, y sin duda seguirá motivando nuevos enfoques de la enseñanza de idiomas.

Innovaciones basadas en los alumnos. La actitudes de atención prioritaria al alumno vuelven a aparecer en la enseñanza de idiomas y otros campos en ciclos de aproximadamente diez años, como hemos visto con la instrucción individualizada, el currículum centrado en el alumno, la formación de los alumnos, las estrategias para alumnos y las Inteligencias Múltiples. Podemos prever que esta tendencia continuará.

Las tendencias educativas procedentes de otros campos. El Aprendizaje Cooperativo, el Enfoque de la Lengua Total, la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples representan aportaciones a la enseñanza de la segunda lengua por movimientos de la educación general y otros terrenos. Estas aportaciones seguirán sin duda produciéndose, puesto que el campo de la enseñanza de idiomas no tiene el monopolio de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

Aportaciones de otras disciplinas. Los encuentros con la psicología cognitiva, la psicoterapia, la ciencia de la comunicación, la etnografía y la ingeniería humana han dejado su huella en la pedadogía de la lengua e ilustran la manera en que disciplinas tan diversas pueden influir en un campo que está siempre buscando inspiración.

A pesar de los cambios en el rango de los enfoques y métodos, podemos suponer que, en el siglo XXI, el campo de la enseñanza de la segunda lengua y las lenguas extranjeras no constituirá menos que en el pasado un fermento de teorías, ideas y prácticas.