
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Métodos de enseñanza de idiomas y pedagogía de la coasociación: crítica a un distanciamiento

Language Teaching Methods and Pedagogy of Partnering: Criticizing a Detachment

Patricia Fernández Martín
Universidad Autónoma de Madrid

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 04/11/2020
Aceptado el 17/01/2021



Métodos de enseñanza de idiomas y pedagogía de la coasociación: crítica a un distanciamiento

Language Teaching Methods and Pedagogy of Partnering: Criticizing a Detachment

Patricia Fernández Martín

Universidad Autónoma de Madrid

patricia.fernandez01@uam.es

RESUMEN

El objetivo del artículo es reflexionar sobre la actual innovación en las metodologías docentes, especial aunque no exclusivamente de las enseñanzas superiores. Se parte de que no se está teniendo en cuenta, por un lado, que enseñar cualquier disciplina implica también enseñar lengua y que, por otro lado, se están tratando como innovaciones aspectos que llevan décadas formando parte de los presupuestos de numerosos métodos docentes, entre los que se encuentran los de enseñanza de lenguas. Se compara la actualmente llamada “pedagogía de la coasociación” con la historia de los métodos de idiomas, partiendo de la hipótesis de que ambas formas de entender la docencia corren en paralelo en diversos momentos de la historia, aunque no se comuniquen de ningún modo. Se concluye que, a falta de realizar mayores comparaciones, todo método de enseñanza debería fijarse en la forma en que se enseñan los idiomas porque, sin estos, no puede existir enseñanza alguna.

PALABRAS CLAVE

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS, DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, PEDAGOGÍA DE LA COASOCIACIÓN, METODOLOGÍAS ACTIVAS, EDUCACIÓN SUPERIOR

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on the way current innovation puts into practice different teaching methodologies, especially –but not exclusively– in higher education. Two facts are therefore presumed: teaching always implies teaching (in) a language and, consequently, many methodological assumptions about language teaching undoubtedly belonging to the past are surprisingly considered innovations in the present. Thus, the teaching method ‘pedagogy of partnering’ –a set of active methodologies– and several language teaching approaches are compared, taking as a basis the hypothesis that the history of the former runs parallel to that of the latter, despite the fact that there is no relation between them. As a conclusion, although further similar studies are needed, it is suggested that every teaching method should focus on how languages are taught because, without these, there can be no teaching at all.

KEYWORDS

FOREIGN LANGUAGES TEACHING METHODOLOGIES, LANGUAGE TEACHING APPROACHES, PEDAGOGY OF PARTNERING, ACTIVE METHODOLOGIES, HIGHER EDUCATION

INTRODUCCIÓN

La reciente falta de prestigio en que vienen cayendo las humanidades y también ciertas ciencias sociales justifica con creces la necesidad de reflexionar sobre el quehacer actual de la didáctica de la lengua, pues es una disciplina que, por esencia, se encuentra a caballo entre lo lingüístico de las primeras y lo didáctico de las segundas: “La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, 2012, p. 24). En concreto, entendemos que esta reflexión ha de hacerse especialmente en el contexto universitario, donde, al entrenar a los estudiantes de cualquier grado en una determinada metodología de trabajo, no solo se les está inculcando una terminología propia de la disciplina a la que pertenece su carrera académica, sino que además se les está mostrando explícita o implícitamente cómo aprenderla. Aprender lengua, por tanto, no consiste solo en derivar correctamente un sustantivo de un verbo o analizar sintácticamente una oración transitiva; aprender lengua es sobre todo aprender a ser consciente de cuándo utilizar el idioma de forma adecuada, para conseguir llevar a cabo con éxito toda interacción comunicativa, incluida la que se da en el ámbito profesional (empresarial) y/o académico (científico) del graduado (Camps, 2012, p. 28).

Este es, precisamente, el objetivo que llevan persiguiendo los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, LE) existentes, al menos, desde el último tercio del siglo XX, cuando parece empezar a entenderse que la lengua es mucho más que un código semiótico con características ontológicas propias: además de una parte de la identidad individual y social de los usuarios y un potente instrumento de dominación sociopolítica, es fundamentalmente una herramienta comunicativa al servicio de sus hablantes, que estos utilizan en tanto agentes de interacción social (Richards y Rodgers, 2003; Moreno Fernández, 2007; Moreno Cabrera, 2013; Santiago y Fernández, 2017, pp. 629-631).

El gran interrogante que querríamos plantear es, entonces, cómo es posible que se esté intentando innovar en las metodologías docentes, especial aunque no exclusivamente de las enseñanzas superiores, sin tener en cuenta, por un lado, que enseñar cualquier disciplina implica también enseñar lengua (aunque se haga de forma inconsciente y sin preparar ejercicios expresamente diseñados para ello) y que, por otro lado, se están tratando como innovaciones aspectos que llevan décadas formando parte de los presupuestos metodológicos de numerosos métodos (García y Pérez, 2018), entre los que se encuentran los de enseñanza de idiomas (Richards y Rodgers, 2003). En otras palabras, el objetivo fundamental del trabajo es cuestionar la supuesta innovación de numerosas premisas educativas actuales, demostrando que muchas de ellas ya se dan en anteriores métodos docentes, especialmente en los de idiomas que entendemos aquí de mayor relevancia que los de otras áreas, porque toda enseñanza se lleva a cabo en (al menos) una lengua.

Para alcanzar dicho objetivo, pues, asumimos dos premisas que explicamos a continuación y procedemos, después, a analizar algunos rasgos muy concretos de

distintos métodos pasados y presentes que nos permiten matizarlas en las conclusiones.

PUNTOS DE PARTIDA

La primera premisa es que la historia de los métodos de enseñanza de idiomas, cuyo origen puede remontarse a principios de la Edad Moderna (Richards y Rodgers, 2003, pp. 13-15), corre pareja, desde los años sesenta del siglo XX, a la evolución de los aprendizajes basados en proyectos, problemas o estudio de casos, surgidos en Norteamérica en dicha década dentro del contexto de la didáctica de las ciencias (García y Pérez, 2018, pp. 39). Parece, pues, que la línea evolutiva entre métodos de enseñanza de unas disciplinas y de otras va totalmente en paralelo, y solo en épocas recientes está triunfando cierto trasvase procedente de una didáctica específica (ciencias naturales y tecnológicas) hacia otra (LE/L2 y LM/L1).

A modo de ejemplo, Prensky (2011, pp. 28-29) reúne bajo el término de “pedagogía de la coasociación” numerosas metodologías docentes que, con orígenes anteriores al siglo XXI, comparten ciertos rasgos (Fernández y García, 2019a, 2019b; Paricio, 2019a, 2019b). Entre ellas, aparte de cierta referencia a la mayéutica socrática, alude a aprendizajes centrados en el alumno o basados en investigación; a aprendizajes activos, constructivistas o cooperativos; al aprender haciendo y a los ya mencionados aprendizajes basados en proyectos, problemas o estudio de casos.

Lo que se quiere entonces resaltar es que entre esas alusiones no hay ni una sola referencia a la historia de los métodos (o enfoques) de enseñanza de idiomas, a pesar de dos hechos: a) en varios de ellos se adaptan las premisas metodológicas constructivistas al menos al mismo tiempo que en otros métodos igualmente innovadores (Williams y Burden, 2008, §3.3), como mostramos en el siguiente apartado; y b) el hecho de concebir un método docente como co-asociacionista implica asumir la esencia social de lo lingüístico (Moreno Cabrera, 2013; Moreno Fernández, 2007), lo que nuevamente nos permite cuestionar el motivo por el que estos métodos de idiomas pasan totalmente desapercibidos en los procesos de innovación (Richards y Rodgers, 2003; Regueiro Rodríguez, 2018, pp. 50-58)¹.

La segunda premisa, directamente relacionada con esta indiferencia, sugiere que es el (escaso) prestigio social de las humanidades y, en concreto, de la lingüística aplicada lo que ocasiona el actual trasvase de metodologías docentes desde la enseñanza de las ciencias naturales y tecnológicas a la de las ciencias sociales y humanísticas. Dicho escaso prestigio social es resumible en un doble mito: todo hablante nativo, por serlo, puede enseñar su lengua, aunque nunca la haya estudiado de forma explícita ni tenga técnicas docentes para ello (Camps, 2012; Martín Vegas, 2015; Bruzos Moro, 2016). Esto implica creer, por extensión, que cualquiera con suficientes conocimientos de una materia es capaz de enseñarla y que, si carece de ellos, puede suplirlos con un puñado de variadas técnicas docentes.

Naturalmente, poner en práctica algo importado que resulta ser efectivo y va acorde con los tiempos nunca debería suponer un problema, pues resulta evidente que los

¹ No es objetivo de este trabajo definir el término “coasociacionismo”, para lo cual remitimos al lector a la mencionada monografía de Prensky (2011). Lo que sí cabría cuestionarse es, por un lado, si todos los métodos que ahí se citan (Prensky, 2011, pp. 28-29) son realmente métodos o enfoques y no técnicas o estrategias docentes, tal y como los entienden Richards y Rodgers (2003, pp. 27-43); y, por otro lado, por qué se ha traducido el término original *partnering* por “co-asociacionismo” y no simplemente por “asociacionismo”, pues el hecho de asociarse siempre ha de ser *con* alguien.

nuevos métodos se acercan más a la educación que los jóvenes estudiantes demandan en una sociedad en la que todo sucede con una rapidez vertiginosa y a cuyo *cronotopos* se encuentran tecnológicamente sujetos. Sin embargo, uno de los inconvenientes de la susodicha importación, aparte de desprestigiar la historia de la propia disciplina, se encuentra en que el proceso de innovación docente se está convirtiendo en algo mucho más complejo de lo que en realidad es: a los profesionales de ciertas ramas de conocimiento les cuesta adaptarse a las nuevas formas de enseñar, en parte, por la necesaria inclusión de las tecnologías (Fernández Martín, 2012); y los mismos estudiantes padecen la inviabilidad de unas disciplinas que, desgraciadamente, anticipan desaparecidas por no aprenderlas con un método de transmisión que solo se considera eficaz si se compara con la manera en que se enseña en las otras didácticas.

El otro gran inconveniente es igualmente preocupante, pues ese desinterés por acudir a la historia de la enseñanza de lenguas supone olvidar que los enfoques comunicativos existen desde hace casi tantas décadas como cualquier método perteneciente a la pedagogía de la coasociación (Prensky, 2011). Su relevancia se encuentra en que son esos métodos, precisamente, los que dotan a los estudiantes de la autonomía necesaria para que aprendan activamente, construyan conocimiento y cooperen con sus iguales, mediante macro-tareas convertibles fácilmente en proyectos, problemas o casos (Richards y Rodgers, 2003, p. 151).

Asumiendo, por tanto, estas premisas de partida, procedemos a continuación a comparar algunos métodos de enseñanza de idiomas del último tercio del siglo XX, siguiendo esencialmente a Richards y Rodgers (2003, p. 42), con las metodologías activas del primer cuarto del siglo XXI (Fernández y García, 2019a, 2019b; Paricio, 2019a, 2019b), reunidas aquí por motivos metodológicos bajo el término de “pedagogía de la coasociación” de Prensky (2011).

ANÁLISIS COMPARATIVO

El análisis realizado sigue fundamentalmente la división que Richards y Rodgers (2003) emplean para definir todo método de enseñanza de idiomas: enfoque (teoría de la lengua y teoría del aprendizaje), diseño (objetivos, modelo de programa, actividades, papel docente, papel discente y materiales de enseñanza) y procedimiento (técnicas y estrategias de aula).

La teoría sobre la naturaleza de la lengua subyacente a la coasociación la considera un instrumento comunicativo, pues en ella “la responsabilidad está completamente en que los estudiantes, solos o en grupos, busquen, hagan hipótesis, encuentren respuestas y creen presentaciones que después el profesor y la clase valorarán y examinarán por su corrección, contexto, rigor y calidad” (Prensky, 2011, p. 27). Difícilmente pueden tener lugar dichas tareas si no es mediante la práctica de las habilidades lingüísticas, es decir, la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pp. 81-298). Esta idea del idioma como instrumento de comunicación aparece ya, expresamente, en el aprendizaje comunitario de la lengua, que se puede remontar a los años setenta del siglo pasado (Richards y Rodgers, 2003, pp. 93-96). Asimismo, otros enfoques posteriores como el comunicativo, el natural, el aprendizaje cooperativo de la lengua, la enseñanza basada en contenidos y el enfoque por tareas mantienen esta premisa (Richards y Rodgers, 2003).

La teoría sobre el aprendizaje de la pedagogía de la coasociación puede plasmarse con bastante claridad en la lista de “verbos de aprendizaje” o tipos de actividades (por ejemplo, verbos para buscar información, para pensar eficazmente, para comunicar y presentar, para construir y crear) que los alumnos han de hacer para aprender (Prensky, 2011: pp. 66-69). Además de dar por hecho ciertas premisas del enfoque natural (Gass y Selinker, 2008: §§8.4.1, 10.2, 12.3.3), todo esto se ve también de forma tácita en la teoría del aprendizaje de la enseñanza comunicativa de la lengua (años setenta), en la que “las actividades que requieren comunicación promueven el aprendizaje” (Richards y Rodgers, 2003, p. 161), especialmente si son reales y significativas. De hecho, en los enfoques nocio-funcionales ya se adopta el concepto de acto de habla de Searle (1969) y se asume como esencial la tan pragmática pregunta de Austin (1962) de cómo hacer cosas con palabras (Moreno García, 2017, pp. 37-44), que toma forma en los años ochenta en el enfoque por tareas (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1990) y a principios del siglo XXI en el MCER (Sánchez García, 2011, pp. 183-185).

De esta tipología de actividades puede desprenderse fácilmente la similitud de los objetivos de los métodos comparados, ya que todos ellos buscan capacitar al estudiante para aprender a través de la realización de las acciones propuestas (desarrollo competencial), independientemente de que transformen en verbos de aprendizaje o en tareas (meta)lingüísticas (Sánchez García, 2011, §2).

En cuanto al modelo de programa que se defiende, “en la pedagogía de la coasociación, la planificación siempre empieza formulando una serie de preguntas-guía para que las contesten los alumnos [...]. [...] son la forma principal en que el profesor traduce el currículo que está obligado a enseñar” (Prensky, 2011, p. 114). Esta libertad en el aprendizaje de los estudiantes se registra en el mencionado aprendizaje comunitario de la lengua, que no utiliza un programa previamente fijado, sino que permite decidir a los alumnos el contenido de los mensajes que quieren transferir (Fernández Martín, 2009, p. 18). El profesor ofrece, entonces, los conocimientos necesarios para que los estudiantes consigan transmitir con éxito lo que se propongan (Richards y Rodgers, 2003, p. 96) y trabajen en la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje (Williams y Burden, 2008, pp. 155-156; Fernández y García, 2019b). Aunque esta iniciativa se diluye en los primeros enfoques comunicativos, se mantiene, en cierto modo, en el enfoque natural y se recupera en el enfoque por tareas: en ambos se deben seleccionar los contenidos del programa en función de los temas de interés del alumnado o de sus necesidades comunicativas (Richards y Rodgers, 2003, pp. 167, 182; Ramón Medina, 2011, pp. 153; Rigueiro Rodríguez, 2018, pp. 27-35; Santiago y Fernández, 2017, pp. 676-677). La interacción docente-discente puede, entonces, adivinarse a partir de lo escrito: el estudiante, en la coasociación, es investigador, experto en tecnología, pensador y maestro de sí mismo, mientras el docente es un entrenador que actúa como guía de la enseñanza, que debe diseñar algo nuevo cada día, planteando las preguntas adecuadas y, a la vez, exigiendo rigor y calidad (Prensky, 2011, pp. 81-91). Esta independencia que se espera de los alumnos actuales (Ramón Medina, 2011; Fernández y García, 2019b; Paricio, 2019b) ya se busca en el método silencioso, que asimismo desea que sean autónomos y responsables (Richards y Rodgers, 2003, p. 89). Los métodos posteriores, empezando por el enfoque natural, destierran la enseñanza puramente deductiva de la lengua, sin que por ello lleguen a eliminar la atención a la forma (Gass y Selinker, 2008, §11.5), en lo que supone dar al alumno la oportunidad de aprender

por descubrimiento, como defiende Bruner (Williams y Burden, 2008, pp. 33-36; Regueiro Rodríguez, 2018, 58). Igualmente, en dicho método silencioso se radicaliza el que quizá sea el papel ideal del docente, esto es, el de guardar silencio (Richards y Rodgers, 2003, p. 89), si bien en métodos posteriores se difumina dicha expectativa y su rol se centra en crear materiales (sugestopedia), definir situaciones reales, facilitar el proceso de aprendizaje, gestionar el grupo (enfoque comunicativo), diseñar actividades y suscitar la conciencia de los alumnos (enfoque por tareas), entre otros (Richards y Rodgers, 2003, pp. 105, 166-167-168, 231-232).

Por lo que respecta a los materiales, cabe fijarse en que la realidad defendida por la pedagogía de la coasociación (Prensky, 2011, p. 97-112) tiene lugar tanto en el enfoque natural, que los prefiere más del mundo real que de los libros de texto, como en la enseñanza comunicativa de la lengua, que también esgrime el uso de materiales auténticos (Richards y Rodgers, 2003, p. 169, 185). El culmen de esta inclusión de la realidad en la clase se encuentra en la necesaria distinción entre tareas de comunicación (mundo real) y tareas posibilitadoras (pedagógicas) del enfoque por tareas que, ya a principios de los años ochenta, sugiere “partir de temas de comunicación/oportunidades de utilización que sintonicen con la realidad experiencial de los aprendices y que actúen de ‘paraguas de significación’ de aquellos contenidos [...] que por su naturaleza arbitraria [...] apenas pueden ser integrados [...] en el conocimiento previo del aprendiz” (Estaire y Zanón, 1990, p. 61). Así, la dinámica de clase centrada en el grupo y el carácter tecnológico de las herramientas que caracterizan la coasociación, pues se entiende que los alumnos deben dominar su uso para responder a las preguntas-guía que les plantea el profesor (Prensky, 2011, pp. 49-72, 129-187), se equiparan, en la práctica (dejando de lado la importancia dada a las tecnologías, impensable hace décadas), a la variedad de dinámicas de aula propuestas al menos desde el aprendizaje comunitario de la lengua y la sugestopedia (Richards y Rodgers, 2003, pp. 93-107), ambos de corte humanista (Williams y Burden, 2008, p. 46).

En cuanto al procedimiento (Prensky, 2011, pp. 113-128), conviene simplemente recordar que la mayéutica socrática típica de la pedagogía de la coasociación (pregunta-respuesta) existe igualmente en diversos métodos de idiomas, especialmente desde el enfoque natural (Richards y Rodgers, 2003, pp. 106, 170, 233), en los que el conocimiento se construye conversando. De forma similar, la creatividad como hilo conductor de la motivación (Williams y Burden, 2008, pp. 119-150; Prensky, 2011, pp. 189-200; Ramón Medina, 2011, pp. 163-173) se da también en el enfoque comunicativo, al organizar toda secuencia didáctica en las fases presentación-práctica-producción, convertidas en una imitación del mapa cognitivo de Feuerstein (Williams y Burden, 2008, §8.3.1) y similares a las fases de elaboración-asociación-autonomía-reelaboración del enfoque por tareas (Estaire y Zanón, 1990, p. 64).

En síntesis, pues, no se defiende solo la necesidad de aplicar la metodología de la enseñanza de LE/2L a la enseñanza de LM/L1 (Moreno García, 2010; Sánchez García, 2011; Fernández Martín, 2016, 2017), sino también la obligación de reconocer que todo estudiante está siempre aprendiendo (una) lengua(s), independientemente de la intención del profesor y del contenido de la materia que estudie. Deliberadamente o no, la pedagogía de la coasociación reúne enfoques, diseños y procedimientos de, al menos, cuatro métodos de enseñanza de idiomas que se pueden considerar plenamente comunicativos: la enseñanza basada en

competencias, la instrucción basada en contenidos, el enfoque natural y el enfoque por tareas. El primero, fundamentado en el concepto de competencia comunicativa de Hymes (Estaire y Zanón, 1990; Santiago y Fernández, 2017; Moreno García 2017, pp. 45-47), resulta esencial porque por primera vez se pone el foco en el output del estudiante en lugar de en el input (Richards y Rodgers, 2003, pp. 141-149), de manera similar a como la pedagogía de la coasociación pide a los alumnos hacer cosas con palabras, es decir, crear un producto tangible y, por tanto, evaluable (Prensky, 2011, pp. 189-200, 219-230). El segundo, que ha dado lugar al actual aprendizaje integrado de contenidos y LE, más conocido por sus siglas en inglés CLIL (Richards y Rodgers, 2003, pp. 201-217), ejemplifica a la perfección cómo se adquiere la lengua durante el aprendizaje de los contenidos de la materia (Gass y Selinker, 2008, §8.4.1). Asimismo, en la coasociación, igual que en el enfoque natural, se accede a un input cuando se investigan las preguntas propuestas por el profesor; se monitoriza el propio proceso de aprendizaje, sobre el que se presupone un orden de contenidos (por ejemplo, fácil-difícil) y se busca controlar el filtro afectivo del alumnado mediante la motivación (Richards y Rodgers, 2003, pp. 178-180; Prensky, 2011). El cuarto, finalmente, resalta la dimensión instrumental de la lengua que, sea extranjera o no, todo estudiante debe aprender para desarrollar con éxito las tareas que en cada caso se le encomiende (Estaire y Zanón, 1991), sea resolver problemas, desarrollar proyectos o estudiar casos.

CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, cabe matizar algunas cuestiones relacionadas con nuestros puntos de partida. Así, resulta complejo defender con certeza que pueda haber habido una total independencia entre la pedagogía de la coasociación y los métodos de enseñanza de idiomas, como asumíamos en la primera premisa. De forma similar, tampoco puede sentenciarse la existencia de una relación causa-efecto entre el escaso prestigio social de las ciencias humanísticas y la necesidad de importar métodos docentes de otras disciplinas, como defendíamos en la segunda.

Dicho esto, cabe hacer una serie de apreciaciones. Con respecto al primer punto de partida, a falta de realizar una mayor comparación histórica de la interrelación entre los métodos propuestos por las distintas didácticas específicas, parece realista pensar que se llevan a la práctica a la vez numerosas propuestas docentes con métodos similares en diversos lugares del mundo. El problema puede encontrarse, no obstante, en que los resultados de esas experiencias no fluyan entre los autores de ramas de conocimiento distintas, aunque se publiquen más o menos simultáneamente.

Así, consideramos criticable que exista, en general, una injustificable falta de consideración hacia la didáctica de las lenguas y la lingüística aplicada a su enseñanza por parte de docentes expertos en otras áreas, que no acaban de entender que sin idioma no hay enseñanza alguna y que, por tanto, siempre que esta ocurre se da también necesariamente la de aquel. Parece, entonces, razonable sugerir que estas disciplinas tengan bastante que aportar a las propuestas de innovación docente de las ciencias naturales y tecnológicas, de la misma manera que la enseñanza de las materias humanísticas se ve recientemente nutrida por las didácticas específicas de aquellas.

Esta ausencia de un verdadero trabajo interdisciplinar dentro de las mismas didácticas específicas, tan solo unidas por las disciplinas centradas en la enseñanza (la pedagogía, la didáctica y la psicología), y la lentitud política en la incorporación de

las novedades en el ámbito educativo, por desconfianza, falta de costumbre o desmotivación, pueden ser algunas de las razones por las que se tratan como innovaciones del siglo XXI aspectos (como algunos de los vistos) que llevan décadas formando parte de los presupuestos metodológicos de varios enfoques de enseñanza de idiomas.

Al fin y al cabo, esta invisibilización de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, que era nuestra segunda premisa, puede suplirse, en la práctica, animando a que todo humanista adapte a su contexto educativo del siglo XXI aquellos aspectos de cada método de idiomas que más encajen con su identidad profesional, pues en ellos puede encontrar una sencilla manera de lograr la tan ansiada innovación sin tener que recurrir a lo propuesto por las didácticas de otras ramas de conocimiento con las que no se siente identificado. En otras palabras, el filósofo o el historiador, por ejemplo, pueden buscar en un sector próximo como la enseñanza de lenguas una forma de enseñar que se ajuste más que las propuestas por otras didácticas específicas a las necesidades docentes de su propia disciplina (por proximidad epistemológica), lo que a su vez va en beneficio del prestigio sociocultural de todas las humanidades.

En síntesis, pues, con todos los inevitables inconvenientes metodológicos que se puedan desprender del análisis expuesto, se ha mostrado que ya en la propia esencia de (la historia de) los métodos de enseñanza de idiomas se gestan las innovaciones docentes actuales, por lo que, para ciertos docentes, puede carecer de sentido buscarlas fuera de su propia área de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1962). *How to Do things with Words*. Oxford University Press.
- Bruzos Moro, A. y Méndez Marassa, E. (2016). “Import/Export”: Aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE). *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-32. <https://marcoele.com/discursos-sobre-el-espanol-como-recurso-economico/>
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.
- Fernández Martín, P. (2017). Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. En B. Peña Acuña y A. M^a Aguilar López (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I* (pp. 112-148). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. <http://hdl.handle.net/10486/678680>
- Fernández Martín, P. (2016). Los pronombres personales en la clase de L1 y L2: propuestas didácticas para dos contextos. En M. Pérez Giménez (Ed.): *Propuestas didácticas innovadoras sobre para la enseñanza de lenguas y gramática* (pp. 63-90), Anejo núm. 9 de *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, València: Universitat/Departamento de Filología Española. http://www.uv.es/normas/2016/anejos/Anejo_9_NORMAS_2016.pdf

- Fernández Martín, P. (2012). Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización. *Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Vol. 9, Nº. 2, págs. 51-67. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82323417004>
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, julio-diciembre 2009. <http://marcoele.com/la-influencia-de-las-teorias-psicolinguisticas/>
- Fernández, A. y García, E. (2019a). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 89-108). Narcea.
- Fernández, A. y García, E. (2019b). Autorregulación del aprendizaje, para la transformación intelectual del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 131-154). Narcea.
- García Martín, J. y Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 37-63. <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/194>
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Routledge.
- Martín Vegas, R. A. (2015). La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de pedagogía*, 261, 365-379. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/la-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura.pdf>
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Moreno García, C. (2017). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Moreno García, C. (2010). Promover en los centros de formación inicial del profesorado una metodología que incluya la didáctica de la lengua materna basada en los criterios defendidos por la enseñanza de las lenguas extranjeras/segundas lenguas. En Colectivo Yedra (Coord.). *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 49-52). UGT.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Paricio, J. (2019a). La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Narcea.
- Paricio, J. (2019b). Orientación al aprendizaje profundo, alto nivel de reto académico e implicación intensa. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.).

- Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 109-128). Narcea.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. SM.
- Ramón Molina, E. (2011). Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico. *El Guiniguada*, 20, 151-176. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/416>
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. (2018). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Arco/Libros.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Sánchez García, M. (2011). El desarrollo del currículo de Lengua Castellana y Literatura a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Una vinculación que debe conocer el profesorado. *El Guiniguada*, 20, 177-196. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/417>
- Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Searle, J. (1969/1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Williams, M. y Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Edinumen.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.