

Hidalgo Gallardo, Matías

**[Méndez Santos, María del Carmen (Coord.) Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera]**

*Études romanes de Brno*. 2018, vol. 39, iss. 1, pp. 172-177

ISSN 1803-7399 (print); ISSN 2336-4416 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/ERB2018-1-13>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/138085>

Access Date: 09. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

## Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera

*Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XIX (2). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo 2016, 120 p.

MATÍAS HIDALGO GALLARDO [matiasidalgogallardo@gmail.com]

四川外国语大学 (Sichuan International Studies University), China

<https://doi.org/10.5817/ERB2018-1-13>

Sin duda alguna, desde que la lingüística se constituyera en el siglo XX como «disciplina científica» (Sánchez Pérez 1992), podemos afirmar con entusiasmo que su aplicación en investigación en lenguas extranjeras y segundas lenguas goza de buena salud, siendo cada vez más numerosos y variados los estudios que versan sobre este campo. Esta realidad no le es ajena al caso concreto del español como lengua extranjera (ELE), por lo que los docentes e investigadores que nos dedicamos y que disfrutamos de esta profesión —pese a ciertas realidades laborales— debemos estar orgullosos.

De forma paralela, también se han desarrollado y diversificado las obras, las editoriales y demás servicios de publicación que recogen los distintos avances y nuevas perspectivas en la didáctica de ELE. Una muestra de ello lo encontramos en el monográfico *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, coordinado por la doctora María del Carmen Méndez Santos y publicado por el Servizo de Publicacións de la Universidade de Vigo a través de su revista *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, el cual, según su propia descripción, «publica trabajos científicos sobre lengua y literatura españolas en sus más diversos aspectos, temas y contenidos». A partir de esta descripción podemos observar el carácter pluri e interdisciplinar de esta obra, algo que empapa también los cimientos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, ya que, pese a su autonomía —surgida a partir de los años setenta (VanPatten – Williams 2015)—, es, por su gran variedad, aplicaciones y perspectivas de estudio, indisoluble de los descubrimientos que acontecen en la lingüística general y demás teorías psicológicas, psicopedagógicas y didácticas.

Entre las páginas de este monográfico se nos presentan muestras de este carácter pluridisciplinar y se abordan posibles nuevos horizontes en su enseñanza. De este modo, encontramos un homenaje al académico Alonso Zamora Vicente por parte del catedrático José Montero Padilla —al que nos unimos desde esta reseña—; una innovadora propuesta de enseñanza de ELE a través del deporte, de la mano de la doctora Mar Galindo Merino; dos reflexiones en torno a la enseñanza de la gramática del español, una basada en la lingüística cognitiva, de la doctora Reyes Llopis-García, y otra sustentada en los descubrimientos de las neurociencias aplicadas a la educación y del aprendizaje afectivo, de la doctora M.<sup>a</sup> del Carmen Méndez Santos; y un estudio sobre la labor docente y el modelo ideal de profesor, del doctor Carlos Pineda González y la catedrática Jane Arnold. Por último, encontramos sendas reseñas de la profesora Rocío Hernández Arias, sobre la obra cervantina *Comedias y tragedias*, y de la doctora Leyre Alejandre Biel, sobre la adaptación curricular de contenidos llevada a cabo en Japón por el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE).

En el trabajo de Galindo Merino, «Nuevos horizontes en la enseñanza de ELE: enseñar español a través del deporte», la autora, tras justificar su pertinencia (económica, mediática, cultural, moral y didáctica) y viabilidad y exponer una serie de proyectos didácticos basados en el deporte a modo de ejemplo —aunque no sistemáticos—, defiende una primera aproximación innovadora que incorpora el mundo del deporte en la enseñanza de español desde tres vías de acceso más allá de la mera práctica deportiva (que, no obstante, no queda desestimada entre sus aportes): 1) la enseñanza a través

del deporte, es decir, partiendo de contenidos y materiales deportivos para luego tratar otros muchos temas convergentes; 2) la enseñanza de español para fines específicos deportivos, del mismo modo que existen para los negocios, la medicina o el turismo, diseñado según un enfoque por tareas; y 3) el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), más propio de cursos estivos, pero extrapolable, creemos, a la educación reglada.

Consideramos este nuevo planteamiento metodológico de gran acierto, no solo por la estrecha relación, como bien apunta Galindo Merino, entre deporte y la *Marca España*, sino porque el deporte —y en concreto el fútbol— es la motivación del primer acercamiento de muchos estudiantes con el español, lo que supone un gran público potencial. Todo esto hace que estemos ante un nuevo e interesante nicho tanto de mercado (no en vano, la inversión de China en este sector español, por ejemplo, así lo avala) como de investigación, pues apenas contamos con recursos preparados o explotables al respecto. Asimismo, no podemos ni debemos olvidar el fuerte componente afectivo y en valores que esto implicaría, lo que cumple con otro de los principios educativos más actuales: la adaptación a las necesidades y deseos del discente, en este caso a través de la exploración de nuevas posibilidades de enseñanza. Por todo ello, animamos al grupo de investigación detrás de este trabajo a profundizar en este campo; muchos amantes del deporte lo disfrutaremos.

Llopis-García, en «Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar», nos alecciona sobre la importancia de un cambio de perspectiva en la instrucción gramatical. De sus palabras se deduce, como también manifiesta Ruiz Campillo (2004), que esta instrucción, que debe ser explícita, necesita alejarse de la dicotomía reduccionista *correcto/incorrecto* para acercarse a parámetros más pedagógicos y vinculados al significado —es decir, cognitivos— como *adecuado/no adecuado* o *posible/imposible*. De no ser así, no existirá una fructífera interacción entre la gramática y el paradigma comunicativo de enseñanza que predomina hoy día: «la gramática no debe ser arrancada de la comunicación, porque de ella se deriva la selección

de la *forma* elegida y es ella la que le da significado» (Méndez Santos 2016: 55).

Esta comunión entre gramática y comunicación viene representada por la gramática cognitiva, una metodología de enseñanza panorámica de las estructuras gramaticales que no se centra solo en la forma —pero que tampoco la descuida—, sino que aporta una serie de herramientas conceptuales que complementan la instrucción y permiten crear oportunidades para desarrollar una comunicación significativa a través del uso del lenguaje. Así, la instrucción se articula en: la *corporeización del lenguaje* (o *embodiment of language* en inglés), con los conceptos de *movimiento* y *espacio* como agentes de abstracción semántica; las *redes semánticas*, para el establecimiento de relaciones conceptuales aparentemente desconectadas; el *constructo*, o distintas posibilidades de concebir una situación (p. ej. el constructo de una acción en el pasado: imperfecto vs. indefinido), los *prototipos*, o representaciones mentales que proporcionan un entendimiento nuclear de la forma lingüística y que están sujetos al punto de vista del hablante, es decir, la *perspectiva*; los *elementos visuales*, como un todo integrador; y la *metáfora*, como elemento que «traduce» nuestros procesos mentales y de pensamiento abstractos en términos de lengua comprensibles.

Una de las ideas más interesantes —ansiadas, diríamos incluso— de esta visión es la de que con la gramática cognitiva, al relacionar significado y forma, se superarían las temidas excepciones y contradicciones a las reglas tradicionales, ya que se prescindiría de los listados de reglas. Desde aquí estamos de acuerdo con gran parte de estos nuevos planteamientos y compartimos las necesidades de mejora expuestas por la autora (formación expresa del profesorado y profundización en los ítems investigados), y, al mismo tiempo, añadiríamos otro elemento que, creemos, necesita revisión con objeto de agilizar el uso sistemático de la gramática cognitiva por parte del cuerpo docente: simplificar, en la medida de lo posible —pues somos conscientes de su necesidad y de su fase actual de desarrollo—, la terminología explicativa de ciertos contenidos, ya que puede resultar algo «oscura» o poco operativa, fundamentalmente, para el alumnado, sobre todo



para aquel al que no le interesa o, incluso, reniega de la gramática.

Otro acercamiento a la gramática es el que realiza Méndez Santos en su artículo «Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE)», aunque esta vez desde una óptica más afectiva, pues en su materialización se apela a las emociones, y respaldada por los últimos descubrimientos en neurociencia. La acuñación del concepto «gramática afectiva», que ya de por sí puede calificarse de novedad, aboga por una instrucción explícita de la gramática inserta en un marco de procesamiento emocional —sin olvidar lo cognitivo ni lo social— que sirve de anclaje de lo aprendido. Como bien menciona Mora (2003) en el título de su libro sobre neuroeducación: «Solo se puede aprender aquello que se ama». Los pilares neurocientíficos que sustentan esta metodología de enseñanza de la gramática son:

- Un buen aprendizaje permite desarrollar cada vez más conexiones entre diferentes áreas cerebrales creando nuevas redes neuronales y enriqueciendo las ya existentes. Ante esta premisa, se debe presentar una cantidad apropiada de aducto de forma reiterada y conectado con contenidos previos, y, al mismo tiempo, debe ser una práctica variada y atractiva.
- Como consecuencia de lo anterior, el aprendizaje es efectivo si tiene *sentido y significado*, es decir, debe ser *significativo* o, en otras palabras, para que se produzca verdadero conocimiento este debe estar vinculado a los conocimientos previos que se poseen (Ausubel 1983), además de tener relevancia personal.
- El conocimiento no es un mero proceso de transferencia, sino de creación. Por lo tanto, no podemos proveer solo reglas, sino que debemos contextualizarlas y trabajar con ejemplos para que sea el estudiante quien construya ese conocimiento.
- Para desencadenar ese proceso de creación cognitiva, el primer paso es la atención, es decir, dirigir los procesos mentales hacia el foco de interés, ya que ello produce las nuevas conexiones neuronales. Si bien existen factores no

controlables, sí está en nuestra mano supervisar algunos: el estilo docente, la secuenciación didáctica o las emociones que se experimentan durante el aprendizaje, así como el tiempo y la forma de enseñar.

- Con objeto de facilitar y fijar dicho conocimiento, se hace necesaria la creación de un clima de aprendizaje positivo y activo, ya que, por una parte, los elementos negativos activan en la amígdala una memoria emocional negativa que puede provocar un bloqueo cognitivo y, por otra, así se ejecutan más áreas del cerebro y se produce una codificación emocional de la información más fácilmente recuperable.
- Todo esto, sin lugar a dudas, saca a relucir la importancia del juego, que propicia, además, un aprendizaje inconsciente en un contexto placentero.

Para cumplir con esta serie de principios, Méndez Santos propone considerar los siguientes elementos en el diseño de actividades y materiales de aula: (1) la relación grupal, basada en un ambiente positivo que aproveche los objetivos y contenidos gramaticales para diseñar tareas de conocimiento e interacción personal; (2) el aula, concebida como un espacio de trabajo flexible y amable; (3) las diferencias individuales, aprovechadas como un mecanismo de acercamiento a la realidad de los estudiantes; (4) el nivel de lengua, adaptado a la competencia lingüística y pragmática de los aprendientes; (5) el tiempo, cuya estimación imprecisa puede originar situaciones estresantes; (6) la flexibilidad y la adaptación al progreso real y (7) la diversidad de formatos, que deben ajustarse a la variedad de perfiles en el aula; (8) el diseño, secuenciado, lógico, claro y ejemplificado; (9) los elementos lúdicos, por su fomento de la distensión; (10) la creatividad, de la que subyacen la libertad y la autonomía en la forma de trabajar; (11) los productos resultantes y el uso y publicidad que se puedan hacer de ellos; (12) la autoestima, delineada por todo el proceso; (13) la sensación de logro, eficacia y control, por lo necesario de la retroalimentación; (14) lo multicanal/multisensorial, conectado con las inteligencias múltiples y los estilos

de aprendizaje; (15) la curiosidad, responsable de la atención; (16) la sorpresa y la expectación, aliados indiscutibles de la curiosidad; (17) la motivación intrínseca y el placer por aprender, derivados de todo lo anterior; y (18) la necesidad y apetencia de producir *output*, que sirva además para evaluar el proceso y la asimilación de contenidos.

Con todo esto, la novedad —y el acierto— no es la simple presentación diseccionada de unos principios científicos demostrados, sino la adaptación y unificación que hace la autora con base a los mismos, es decir, ha sido capaz de dar forma a un conjunto metodológico consistente, compacto y compensado que, apoyado en un ejemplo concreto, vislumbra grandes posibilidades de generar buenos resultados. No obstante, no podemos obviar que, al menos por ahora, no existe una fórmula perfecta que encaje en todos los contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas, por lo que su implementación debe hacerse con conciencia crítica y revisión, algo que Méndez Santos ejecuta en este trabajo, ya que aporta además una evaluación de resultados. Por otro lado, esta propuesta presenta, por contagio, limitaciones similares a la aplicación de las neurociencias en la educación, pues va ligada a ella: todavía queda mucho por investigar en este campo y existen otros factores contextuales, sistémicos, sociales, biográficos, genéticos, formativos, etc., que influyen en el aprendizaje.

El último artículo de este compendio, «El profesor de L2 que quiero ser. El desarrollo del “*Ideal Language Teacher Self*” mediante la actividad narrativa», está escrito «a dos manos» por Pineda González y Arnold. En él se nos presenta un programa de intervención para el desarrollo de la representación mental que tiene de sí mismo un profesor acerca del docente que le gustaría ser (*ideal language teacher self*). Este trabajo se basa en los estudios motivacionales ya existentes sobre la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos acerca del hablante de L2 que quieren llegar a ser, pero en este caso orientado hacia la figura del profesor. La novedad que se incorpora aquí con respecto a otros trabajos similares es la herramienta cualitativa que se emplea para llegar a esbozar dicha representación mental: la actividad narrativa, escrita y oral,

a través de una serie actividades y entrevistas, y en distintas fases.

A partir de una recreación de esa visión ideal del profesor que se quiere ser (el *ideal language teacher self*, que debe ser difícil de alcanzar, pero accesible), complementada con los pasos necesarios para alcanzarlo (el *ought-to language teacher self*) y en contraste con la visión del profesor que no se querría ser (el *feared language teacher self*), se pretende ayudar a los participantes a determinar su motivación, y grado de la misma, para enseñar y poder visualizar un posible recorrido para conseguirlo. Consideramos que este tipo de pruebas, aplicadas en muestras más amplias que la utilizada en este trabajo y, como dicen los autores, en el momento más adecuado del curso académico, pueden resultar de gran utilidad para ganar conciencia sobre nuestras pretensiones y objetivos como docentes, por lo que cabría la opción de incluirlas en los programas de formación, tanto reglados como de formación continua, como una herramienta de asesoramiento pedagógico que ayude, muy posiblemente, a tomar decisiones más cercanas a nuestras inquietudes y anhelos como profesores.

Los últimos componentes, como ya anticipamos, son dos reseñas. Aquí —sin menospreciar el valor de la literatura en la enseñanza de ELE, y valorando muy positivamente el comentario de Hernández— debemos decir que encontramos fuera de lugar la reseña sobre una nueva edición de *Comedias y tragedias*, ya que no casa con el resto de manuscritos. No es este el caso de la reseña de Alejandre, donde se plasma, *grosso modo*, la influencia del contexto en el proceso didáctico y la necesidad de adaptarse al mismo, algo que queda plasmado en las propuestas aquí presentadas.

Con todo esto, este monográfico es, en definitiva, ejemplo del cariz pluridisciplinar al que nos referíamos al principio, pero es, además, un reflejo claro de lo que se conoce como *posmétodo* (Kumaravadivelu 2003 y 2006; Baralo – Estaire 2010), ya que las aportaciones que encontramos aquí son de puño y letra de profesores-investigadores en contacto real con la práctica docente en el aula: con su experiencia desarrollan sus teorías y con sus teorías mejoran su método. Se trata, por tanto, de



propuestas pedagógicas sensibles a las necesidades estudiantiles y generadas a partir del contacto docente/disciente, por lo que responden a los principios de *particularidad* (comprensión real de los factores sociolingüísticos particulares del contexto educativo), *practicabilidad* (comprensión real de la pedagogía que surge de la clase; el docente es generador de teoría a través de la experiencia) y *posibilidad* (comprensión real del bagaje sociopolítico que aportan alumnado y profesorado y que puede servir de catalizador para la formación de la identidad y la transformación social) (Kumaravadivelu 2003: 34–38). Así, encontrar artículos y reseñas de distinta naturaleza en el seno de este trabajo no es algo negativo, más bien todo lo contrario, pues, por lo general, comparten una serie de elementos articulatorios: la innovación, el componente afectivo y la adaptación al contexto para tratar de satisfacer necesidades; elementos que son el espejo de la gran variedad de contextos educativos y de las necesidades y motivaciones para aprender español. Además,

esta variedad no es más que un fenómeno necesario e ilustrador de la realidad del mundo ELE.

Por último, no podemos dejar de agradecer a la revista *Hesperia* el hecho de aunar voces con gran recorrido y experiencia con otras más jóvenes, pero sobradamente formadas y dispuestas, en aras de un planteamiento didáctico mucho más serio, operativo y cercano. No obstante, frente a dos trabajos dedicados a la gramática —muestra del gran interés y preocupación que esta rama de la lingüística suscita y de la prolija investigación que registra, superior al de otros campos (Butzkmann 2003: 29)— echamos en falta estudios específicos sobre las nuevas tendencias en enseñanza de léxico, no en vano contamos con enfoques ya asentados como el *enfoque léxico* (Lewis 1993), técnicas en auge como el *lexical priming* (Hoey, 2005) o el *método IBI* (Barcroft 2015) o disciplinas léxico-estadísticas para la detección y selección del léxico en ELE como la *disponibilidad léxica* (Carcedo 2000; Sánchez-Saus Laserna 2011; Hidalgo Gallardo 2017a y 2017b).

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Baralo, M.; & Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. In E. Abelló, C. Ehlers, & L. Quintana (Coords.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Barcroft, J. (2015). El método IBI en la enseñanza del léxico: teoría, investigación y nuevas perspectivas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 112–125.
- Butzkmann, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29–39.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017a). Sobre la disponibilidad léxica en ELE: revisión de la literatura. *Boletín ASELE*, 56.
- . (2017b). *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*. Tesis doctoral inédita. Jaén: Universidad de Jaén.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: a new theory of words and language*. London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT.: Yale University Press.
- . (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Méndez Santos, M. C. (2016). Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE). In M. C. Méndez Santos (Coord.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza como lengua extranjera. Hesperia*, XIX (2), 51–84.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Ruiz Campillo, J. P. (2004). Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: El *casus belli* de la “concordancia temporal”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis doctoral. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- VanPatten, B.; & Williams, J. (Eds.) (2015). *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York, London: Routledge.