

METHODOLOGICAL DEVELOPMENTS IN TEACHING SPANISH AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE

LLOPIS GARCÍA, REYES

COLUMBIA UNIVERSITY, EEUU



*METHODOLOGICAL DEVELOPMENTS IN TEACHING SPANISH AS
A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE*

RUIZ FARJARDO, GUADALUPE (ED.)

CAMBRIDGE SCHOLARS PUBLISHING, 2012

335 PÁGINAS

ISBN13: 978-1-4438-3973-0

ISBN: 1-4438-3973-6

RESUMEN DE LA OBRA

La presente edición contiene las contribuciones de algunos de los principales ponentes que han asistido y presentado talleres en las sesiones de formación del mismo título y que la editora, Guadalupe Ruiz-Fajardo, ha venido organizando en Columbia University / Barnard College desde el año 2008.

La temática de sus ocho capítulos gira en torno a dos grandes ejes centrales: la INTERACCIÓN y la GRAMÁTICA en el aula del español como segunda o lengua extranjera (ELE en adelante¹). La razón detrás de esta elección estriba en la necesidad de cubrir lagunas que el enfoque comunicativo, en su desarrollo de las últimas décadas y primando sobre todo la producción oral dentro del aula, no ha llegado a tener del todo en cuenta. Afortunadamente, la llegada en 2001 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en 2007 de su adaptación al ELE en el Plan Curricular del Instituto Cervantes han significado una mayor atención a su tratamiento dentro de la clase. Pero aún queda mucho por hacer y este libro es una importante contribución tanto teórica como aplicada.

La importancia de trabajar la interacción en su componente social más allá del aula –pero desde dentro de la misma- y de tratar la instrucción explícita de gramática como *herramienta de comunicación* tanto en su descripción como en su uso, y no como una sección individual del currículo del curso quedan patentes en los capítulos de este libro. La sección sobre la interacción abarca los

¹ En el capítulo 3, Ruiz Fajardo tiene una interesante nota a pie de página sobre la distinción entre *segunda lengua* y *lengua extranjera*, especialmente en el contexto educativo presente en los Estados Unidos. Para el propósito de esta reseña, y salvo mención específica, se usarán ambos términos indistintamente para hablar de su tratamiento en el aula y bajo el acrónimo ELE (español como lengua extranjera).

capítulos 1 a 6, mientras que 7 y 8 dan cuenta del papel de la gramática (cognitiva) en el aula de ELE.

Para el Capítulo 1, Lourdes Díaz habla sobre la relevancia pedagógica de las observaciones de clases para una formación de profesores de excelencia, y por tanto sobre la importancia de la reflexión de la calidad del discurso de los instructores en sus interacciones con los alumnos. Las propuestas de este capítulo se centran en cómo entrenar a profesores novatos (y en el caso de la educación superior en los EE.UU, también a los estudiantes graduados que se enfrentan a la enseñanza de lenguas con una preparación a menudo escasa) para que reconozcan tanto las fortalezas como las debilidades del discurso que usan en clase, de manera que su reflexión explícita promueva un intercambio más significativo con los alumnos. Mediante la grabación de sesiones de clase y el análisis con ejemplos prácticos de la selección de estrategias comunicativas dentro del aula, se pretende que el instructor sea consciente de que su forma de comunicarse con la clase, de dar instrucciones o introducir explicaciones tiene un impacto directo y profundo en la actuación subsiguiente de los alumnos en respuesta a las mismas.

En el Capítulo 2, Marta García García se ocupa de un tema poco debatido en su aplicación de la teoría al aula de ELE: : los turnos de habla en la conversación de hablantes no nativos (HNN) con hablantes nativos (HN). Este tema tiene una enorme relevancia de cara a los contextos académicos de inmersión, donde los alumnos completan su instrucción del aula con la actuación “real” en la calle, así como con miras a la preparación de estudiantes en programas de estudios con estancias en un país hispanohablante. Partiendo de la reflexión de que muchas veces los HNN de nivel muy avanzado no parecen capaces de integrarse en las conversaciones reales con HN, García analiza las características de la interacción oral en el español

peninsular entre HN para, ante todo, puntualizar que aunque la conversación es universal, cada cultura tiene sus propios patrones de comportamiento en cuanto a turnos de habla, interrupciones, escucha activa, etc. A continuación se presenta un estudio en el que se analizaron estos y otros patrones en las conversaciones entre HNN en el aula con el objetivo de predecir, identificar y analizar los problemas y dificultades que estos hablantes tendrán en su interacción con HN y que van más allá de estar basados únicamente en su competencia gramatical.

El Capítulo 3, de Guadalupe Ruiz Fajardo, nos presenta una idea innovadora que, a pesar de su enorme sensatez, los profesores de ELE no siempre tomamos en cuenta: que el español que enseñamos *dentro del aula* ha de corresponderse con el que existe *fuera* de la misma, más allá de la gramática de una unidad en el manual, los ejercicios de *role-play* y los ejemplos de cultura o interacción oral del libro. En estrecha relación con el capítulo anterior, Ruiz Fajardo introduce tres premisas derivadas de esta idea, que además, en clara consonancia con la experiencia docente y el área de investigación de su autora, van acompañadas de tres proyectos aplicables al aula de ELE. La primera premisa anima a “derribar los muros del aula” para poner en contacto a los estudiantes con el mundo hispanohablante² (puntualizando el interés de esta idea para los contextos de inmersión o para el español en EE. UU., donde la amplia presencia del idioma en todos los estados favorece este contacto). La segunda premisa, llamada “replicar conversaciones naturales” invita a romper prejuicios sobre la capacidad de comprensión de nuestros estudiantes y a usar la mirada de vídeos de Youtube y otros portales

² El proyecto que se presenta para el aula se titula *Pegar la oreja* y su propuesta más sugerente es la de poner al alumno en una posición que fomente la proximidad cultural y no la distancia que se deriva de prefijar los roles de los alumnos antes del proyecto (entrevistas a HN, servicio a la comunidad, análisis de comunidades hispanohablantes, etc.)

en la red para presentar ejemplos reales de situaciones del día a día de HN en lugar de usar los materiales –a menudo prefabricados o adaptados- de los manuales. La última premisa se refiere al desarrollo de la instrucción explícita dentro del aula y a la necesidad de *enseñar interacción oral* (y no solo intercambio de información en parejas o grupos) más allá de los *role-play* y ya desde los niveles principiantes.

El Capítulo 4, de Francisco Rosales Varo, se ocupa de la dimensión afectiva y pragmática, y de la importancia de que los instructores facilitemos una enseñanza que prime la naturaleza fundamentalmente *social* de la comunicación, por encima de la visión docente que a menudo se centra exclusivamente en trabajar los aspectos formales del idioma (gramática, léxico, etc.) y que empieza y termina entre las paredes del aula. Ofreciendo una detallada justificación teórica de ambas dimensiones, el capítulo pasa a describir unas *fichas de trabajo* para la evaluación del *input* que presentamos en clase con el objetivo de diseñar tareas que impliquen a los estudiantes emocionalmente y de forma activa, para así poder analizar críticamente las intenciones comunicativas detrás de los comportamientos sociales de los hablantes de la cultura meta. Se trata de crear empatía, humanizar los textos y dar al estudiante una voz propia en la interpretación de los mismos para desplazar el foco de los aspectos puramente didácticos para tender puentes en la comprensión de la L2 a través de la experiencia personal.

El aprendizaje cooperativo es el foco del Capítulo 5, donde Adolfo Sánchez Cuadrado introduce el análisis de los factores socio-afectivos en el aula de ELE y su atención activa a los mismos por medio del aprendizaje cooperativo. A través de un diálogo con el lector y la formulación de preguntas de reflexión para el docente, el autor repasa los problemas y dificultades que todo profesor experimenta al enfrentarse a las dinámicas de grupo de sus clases. Al

mismo tiempo, se plantean soluciones y estrategias docentes que contribuyan a darle a los estudiantes una voz propia en su aprendizaje y a dominar por sí mismos interacciones que tradicionalmente suele controlar el docente. La idea es proveer a los alumnos de autonomía en su uso de la L2, así como de numerosas oportunidades para usar la lengua meta no solo en tareas del currículo, sino para interactuar en negociaciones de significado, resolución de problemas y realización de actividades con la L2 como lengua vehicular. El objetivo principal aquí, entonces, es transformar el uso del ELE en *un medio* por sí mismo y no en el producto final de una tarea. Se presentan, por tanto, propuestas para la formación de grupos, la interacción para fomentar lazos entre alumnos, la escucha activa, la interdependencia positiva, o el desarrollo de habilidades sociales en L2, entre otras.

El último Capítulo de la sección sobre interacción es el 6 y lo escribe Jesús Fernández González, hilando de manera muy cohesiva lo tratado en los capítulos anteriores. La temática versa sobre el concepto de *naturalidad* en el uso de la LE con un objetivo claro: hacernos conscientes a los profesores de que mientras consideramos normal trabajar los errores gramaticales o léxicos en clase, es menos frecuente prestar atención explícita a la adecuación y a la naturalidad en el discurso de L2, pero esto es igual de importante si queremos enseñarles a usar un lenguaje lo más parecido posible al que usan los HN.

El autor hace una concienzuda descripción de las diferencias y similitudes del español con otros idiomas, como el inglés o el alemán, explicando por qué incluso cuando la gramaticalidad es impecable, el discurso de nuestros estudiantes sigue sin ser natural y parece más bien sacado de las páginas de un manual del aula. Se presentan cuestiones como: diferencias en la fonética y la fonología (pronunciación, entonación, etc.), el léxico (cognados, traducciones

literales...), la pragmática (adecuación, indirectas, registros, etc.), e incluso a nivel más amplio, el discurso oral con el uso de marcadores coloquiales de cohesión que suelen proyectar naturalidad al incluirse en la producción oral (*es que, bueno, pues, ya, claro*, etc.). Hacer a los instructores de lengua conscientes de la necesidad de didactizar este tipo de aspectos nos llevará más cerca de poder enseñar a nuestros alumnos *qué es* lo que hace el discurso en ELE más o menos parecido a lo que hablan, de forma natural y sin esfuerzo aparente, los hablantes nativos.

La sección de gramática de este libro se compone de los capítulos 7 y 8, escritos por Alejandro Castañeda y José Plácido Ruiz Campillo, respectivamente. Ambos se ocupan del tratamiento explícito de la gramática en el aula de ELE, pero desde una óptica de relativa novedad en el mundo ELE: la Gramática Cognitiva (GC). Con toda una teoría lingüística con más de 20 años de investigación, las aplicaciones de la GC al mundo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) son relativamente jóvenes y recién están comenzando a impactar significativamente en el mundo ELE, abriéndose camino a grandes zancadas en los cursos de formación de profesores e incluso en la literatura especializada³.

En el Capítulo 7, Castañeda nos presenta la idoneidad de la GC como sistema de descripción *comprensiva* y operativa de la gramática de ELE, tanto para profesores como, especialmente, para alumnos. Tras una breve introducción a la GC, encontramos el contexto de la *representación* lingüística, es decir, de cómo los hablantes ponemos en palabras las ideas y las interpretaciones que hacemos del mundo que nos rodea. A través de la explicación y

³ La *Gramática básica del estudiante de español* (2005) o el libro para la formación de profesores *Qué gramática aprender, qué gramática enseñar* (2012) son claros ejemplos.

ejemplificación de conceptos como *perspectiva*, *perfil*, *base* o *subjetivización* (básicos en la descripción de la GC como modelo pedagógico para enseñar gramática), Castañeda se propone demostrar que cuando los hablantes seleccionan unas palabras concretas –y no otras– en su discurso, lo hacen menos por criterios aparentemente arbitrarios y taxonómicos (como pueden ser la sintaxis o la pragmática), y más por conceptualizar con exactitud las escenas que se desarrollan ante sus ojos *tal y como* se les presentan en su percepción. Por medio de numerosos ejemplos⁴ y de explicaciones detalladas a través de imágenes descriptivas, Castañeda nos lleva a comprender este valor pedagógico de la GC para enseñar “problemas” tan populares en el aula de ELE como el aspecto verbal, las preposiciones, los usos del pronombre *se*, las perífrasis verbales, o la distinción entre el futuro y el presente continuo, entre otros. Igualmente, en este capítulo se dedica una sección entera a resaltar la importancia de la *imagen* como herramienta de representación de aspectos formales de la gramática, muy útil y crucial a la hora de explicar las sutiles diferencias que a veces existen entre conceptos gramaticales (como la distinción, por ejemplo, entre el imperfecto y el indefinido). Resumiendo: con el uso de las imágenes, los profesores podemos representar de forma clara e inequívoca los conceptos abstractos que las formas lingüísticas e incluso las expresiones coloquiales representan y transmiten no solo por sí mismas, sino también integradas en el discurso y la conversación entre hablantes.

Cierra la sección y el libro Ruiz Campillo en el Capítulo 8, introduciendo por primera vez en inglés un artículo ya publicado en 2007 en español y que muchos lectores familiarizados con el mundo

⁴ Muchos de los cuales les sonarán a los lectores, puesto que la popular y ya mencionada *Gramática básica* se desarrolla desde estos mismos principios pedagógicos de la GC.

ELE en España podrán reconocer. Para los lectores de esta obra en otros países (y especialmente en Estados Unidos), este capítulo será un primer contacto con el concepto de *gramática operativa* propuesto por el autor. Este acercamiento a la enseñanza explícita de gramática arguye ante todo que esta está dominada por una lógica natural y un “sentido común” que a menudo no encuentra eco en los manuales de ELE, donde se presenta como una interminable lista de reglas, usos, combinaciones aleatorias y excepciones numerosas que solo contribuyen a desanimar tanto al profesor –que las tiene que explicar– como al alumno –que las tiene que memorizar–. El foco de la gramática operativa para este trabajo lo constituye una de las distinciones formales más complicadas de entender por los HNN de ELE: la selección modal o en otras palabras, la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo.

A lo largo de las páginas de este capítulo, Ruiz Campillo deconstruye mitos, derriba prejuicios, contra-argumenta descripciones pedagógicas popularmente usadas en el aula y explica por qué todas ellas están condenadas a fallar por causa de graves faltas de sistematización (los estudiantes siempre encuentran contraejemplos que invalidan las reglas que se presentan), de problemas contextuales y pragmáticos (no funcionan al 100% las distinciones como la información nueva vs. la información repetida) o el simple almacenamiento y procesamiento de formas lingüísticas (la memoria del estudiante no puede abarcar el estudio aislado de expresiones que “piden” indicativo o “necesitan” subjuntivo).

Tomando la GC como punto de partida, se presentan aquí dos leyes inamovibles que, funcionando como prototipos que pueden explicar *todos* los casos de uso del modo verbal, devuelven al estudiante el poder de decidir por sí mismo *qué quiere decir* en cada instancia que construye: la “ley de uso” y la “ley del significado”. A través de su explicación y con una detallada ejemplificación explicada y descrita,

el lector podrá simplificar el modo verbal como nunca antes y descubrir el potencial pedagógico del concepto central de la *declaración* para explicar unívocamente un sistema tristemente famoso en el aula de ELE por su aparente –y falsa– complejidad y arbitrariedad.

EVALUACIÓN

En el prefacio del libro, la editora ya menciona la principal ventaja de este volumen: el hecho de que los autores sean no solo instructores de lengua, sino también al tiempo lingüistas especializados y formadores de profesores. Esto hace que las ideas, propuestas y experiencias de las que se da cuenta en esta obra tengan una perspectiva única y global a la que pocas veces se tiene acceso en la literatura de formación e investigación. En nuestro campo de ELE y también en los de ASL o Lingüística Aplicada, es siempre polémica la falta de coherencia y colaboración entre lingüistas y profesores de lengua. Los lingüistas se quejan de la falta de formación, ideas e iniciativa de los profesores⁵, y al contrario, estos últimos con frecuencia denuncian que los lingüistas no conocen, controlan ni dominan el terreno práctico de la didáctica, por lo que sus teorías o contribuciones son generalistas y carecen de fundamento en la

⁵ En una reciente mesa redonda sobre ASL e Interlengua (Selinker, 1972) en el Teachers College de Columbia University (octubre de 2012), lingüistas de la talla de Elaine Tarone, Larry Selinker, Bill VanPatten o ZhaoHong Han se mostraban asertivos en sus comunicaciones personales sobre la falta de preparación y el (según ellos) desinterés y conformismo general de los instructores de lengua en únicamente cubrir material para el examen sin preocuparse por los aspectos formales de la adquisición y el aprendizaje de las lenguas que enseñan. Achard (2004), Grove (2003) o yo misma en otra reseña reciente (2011) también hacemos mención a esta brecha. Sánchez Cuadrado en el Capítulo 3 asimismo hace alusión específica al asunto y justifica la necesidad de formación en los profesores de L2.

realidad del día a día en el aula. El volumen que aquí nos ocupa, sin embargo, es una notoria y sobresaliente excepción que pone de manifiesto que ser instructor e investigador al tiempo no está reñido y que las consecuencias de esta posición privilegiada y más que deseable solo pueden beneficiar al principal elemento común de todos: el estudiante.

En los capítulos que se han detallado más arriba es posible encontrar justificaciones teóricas, explicaciones formales de ASL y argumentaciones pedagógicas junto a ejemplos prácticos, reales y llevados a cabo en el aula por los propios autores de los textos. Y es precisamente este carácter práctico del libro que lo hace tan valioso: las teorías de ASL encuentran aquí una aplicación didáctica directa al aula. Por eso esta obra es, como se dice en su resumen, un *must-read* (o sea, una obra imprescindible) para el más variado abanico de destinatarios: profesores de ELE, estudiantes de máster y doctorado, lingüistas aplicados, formadores de profesores, y, en el ámbito de la enseñanza superior en Estados Unidos, para estudiantes de posgrado de estudios hispánicos. En relación a esta última mención, cabe destacar el hecho de que el libro esté publicado en inglés, pues de esta manera puede llegar a un público más variado y sobre todo más numeroso. Aunque es cierto que la gran mayoría de trabajos sobre ASL están en inglés (incluso cuando la lengua de la investigación sea otra diferente) y que es necesario publicar más en español para fomentar su valor como lengua de rigor académico e impacto investigador⁶, lo cierto es que el inglés como *lingua franca* en ASL resulta vital para la difusión de material tan reciente y relevante como este. En el ámbito del español, portales como *redELE* y revistas como *marcoELE* difunden con amplitud las cada vez más

⁶ En 2005, autores como Aguado-Orea, Atienza de Frutos, Vinagre-Laranjeira o Baralo publicaron en la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* una interesante discusión a favor de publicar en español (http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/Vol_1_00.htm).

numerosas y magníficas investigaciones en ELE, pero por desgracia el alcance científico de las mismas y su impacto en la comunidad de investigación se ve mermado por la barrera lingüística. Recordemos que el ELE no es territorio exclusivo de los hablantes nativos y que por tanto, publicar en inglés contribuye a hacer partícipe del estado de la cuestión del campo a una comunidad científica más amplia, que con la publicación de esta obra está de enhorabuena.

REFERENCIAS

Achard, M. 2004. Grammatical Instruction in the Natural Approach. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter, Berlín. Págs. 165-194.

Alonso, R., Castañeda, A., Martínez Gila, P., Miquel, L., Ortega Olivares, J., Ruiz Campillo, J.P. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Edinumen, Barcelona.

Grove, C. 2003. The Role of Instruction in Spanish Second Language Acquisition. En Lafford, B. & Salaberry, R. (Eds.) *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Ed. Georgetown University Press, Washington, págs. 287-319.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. 2001. Disponible en la red:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2012

Llopis García, R. 2011. Reseña: Gramática básica del estudiante de español (edición revisada). *marcoELE, Revista de Didáctica ELE*, núm. 13. Disponible en la red:

<http://marcoele.com/descargas/13/llopis-gbe.pdf>

Llopis García, R., Real Espinosa, JM, Ruiz Campillo, JP. 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen, Madrid.

Plan Curricular del Instituto Cervantes. 2007. Disponible en la red:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2012

Selinker, L. 1972 (1996). La interlengua. En Muñoz Licerias, J. (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Ed. Visor, Madrid. Págs. 79-101.

FECHA DE ENVÍO: 1 DE DICIEMBRE DE 2012