

Manual para la formación de profesores de español

Editado por

Cristina Sanz · Ellen J. Serafini · Inma Taboada



WILEY Blackwell

Manual para la formación de profesores de español

Manual para la formación de profesores de español

Editado por

Cristina Sanz

Ellen J. Serafini

Inma Taboada

WILEY Blackwell

Copyright © 2025 by John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved, including rights for text and data mining and training of artificial technologies or similar technologies.

Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
Published simultaneously in Canada.

No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, scanning, or otherwise, except as permitted under Section 107 or 108 of the 1976 United States Copyright Act, without either the prior written permission of the Publisher, or authorization through payment of the appropriate per-copy fee to the Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, (978) 750-8400, fax (978) 750-4470, or on the web at www.copyright.com. Requests to the Publisher for permission should be addressed to the Permissions Department, John Wiley & Sons, Inc., 111 River Street, Hoboken, NJ 07030, (201) 748-6011, fax (201) 748-6008, or online at <http://www.wiley.com/go/permission>.

The manufacturer's authorized representative according to the EU General Product Safety Regulation is Wiley-VCH GmbH, Boschstr. 12, 69469 Weinheim, Germany, e-mail: Product_Safety@wiley.com

Trademarks: Wiley and the Wiley logo are trademarks or registered trademarks of John Wiley & Sons, Inc. and/or its affiliates in the United States and other countries and may not be used without written permission. All other trademarks are the property of their respective owners. John Wiley & Sons, Inc. is not associated with any product or vendor mentioned in this book.

Limit of Liability/Disclaimer of Warranty: While the publisher and author have used their best efforts in preparing this book, they make no representations or warranties with respect to the accuracy or completeness of the contents of this book and specifically disclaim any implied warranties of merchantability or fitness for a particular purpose. No warranty may be created or extended by sales representatives or written sales materials. The advice and strategies contained herein may not be suitable for your situation. You should consult with a professional where appropriate. Further, readers should be aware that websites listed in this work may have changed or disappeared between when this work was written and when it is read. Neither the publisher nor authors shall be liable for any loss of profit or any other commercial damages, including but not limited to special, incidental, consequential, or other damages.

For general information on our other products and services or for technical support, please contact our Customer Care Department within the United States at (800) 762-2974, outside the United States at (317) 572-3993 or fax (317) 572-4002.

Wiley also publishes its books in a variety of electronic formats. Some content that appears in print may not be available in electronic formats. For more information about Wiley products, visit our web site at www.wiley.com.

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data Applied for:

Paperback ISBN: 9781118843710

Cover Design: Wiley

Cover Image: © tupungato/Getty Images

Dedicatoria

A nuestras profesoras, a nuestros profesores y estudiantes, por todo lo que nos han enseñado e inspirado. Y a nuestras familias, amigas, amigos y mascotas, por su apoyo y compañía a lo largo del camino.

Índice de capítulos

- Agradecimientos ix
Biografías x
Prefacio y Manual del usuario xvi
- 1 Visión global de la enseñanza y el aprendizaje del español** 1
Cristina Sanz
 - 2 La enseñanza a través del enfoque por tareas** 33
Janire Zalbidea, Laura Gurzynski-Weiss, y Melissa L. Baralt
 - 3 El contexto social en la enseñanza de español** 66
Tracy Quan, Chelsea Escalante, y Rebecca Pozzi
 - 4 Diferencias individuales en aprendices de lengua adicional** 97
Beatriz Lado
 - 5 Hablantes de herencia** 123
Julio Torres y Diego Pascual y Cabo
 - 6 Promover la conciencia crítica del lenguaje en la enseñanza del español** 149
Ellen J. Serafini, Jennifer Leeman, y María Luisa Parra
 - 7 Enseñar gramática y vocabulario** 177
Joe Barcroft
 - 8 Comprensión oral y escrita** 202
Michael J. Leaser
 - 9 La expresión oral: Desarrollo y evaluación de la proficiencia** 230
Jorge Méndez Seijas
 - 10 La pronunciación** 250
Alfonso Morales-Front
 - 11 La expresión escrita** 268
Rosa María Manchón, Idoia Elola, y Ana Oskoz

- 12 La cultura en la clase de español: Entendiendo mundos diferentes** 300
Inma Taboada
- 13 La tecnología en el aula de español** 329
Marta González-Lloret y María Díez-Ortega
- 14 El español para fines específicos y el aprendizaje de lenguas basado en la comunidad** 357
Carmen King Ramírez y Glenn A. Martínez
- 15 La evaluación en el aula de español** 383
Celia Chomón Zamora y Margaret E. Malone
- Índice** 417

Agradecimientos

Un volumen como este requiere la colaboración de un número tremendo de colegas, profesionales y ayudantes de investigación. Es casi imposible no olvidarse de alguna, y pedimos disculpas de antemano si ese es el caso.

Primero y principal, las autoras y autores de los diferentes capítulos, que durante y después de la pandemia encontraron entre sus muchas obligaciones la energía y el entusiasmo que los llevó a aceptar nuestra invitación y compartir con nuestros lectores sus conocimientos, imaginación y experiencia. Forman un grupo muy importante de lingüistas aplicados e hispanistas con los que ha sido maravilloso trabajar. Algunos son catedráticos consagrados, otros, más jóvenes y subiendo con fuerza, y han tomado el relevo en el campo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua o una lengua de hogar. Como pueden leer en las biografías que incluimos, todos los autores obtuvieron su doctorado en departamentos de español, cuentan con amplia experiencia en la enseñanza del español en diversos contextos, y una gran parte de ellos también en la formación de docentes y la dirección de programas de lengua.

El segundo gran grupo que muy generosamente ha brindado su tiempo y al que debemos en gran parte la calidad del texto son nuestros evaluadores, que listamos aquí por orden alfabético: Annie Abbott, Luis Cerezo, Jessie Cox, Neus Figueras, Roger Gilabert, Carol Klee, Avizia Long, Sergio Loza, Silvia Marijuan, Sandra Martín, Jorge Méndez Seijas, Joe Purpura, Marcel Ruiz-Funes, Raquel Serrano, Linxi Zhang y Eve Zyzik. Nos sentimos muy afortunadas de contar con sus comentarios detallados y constructivos, inteligentes sugerencias de contenido y buen ojo para el detalle en la forma. A todos, nuestra eterna gratitud. Las sugerencias de las siguientes estudiantes de Span 500 en Georgetown, donde testamos el volumen, nos ofrecieron la visión muy rica del usuario que compartimos con los autores y que también ha contribuido a la calidad del volumen. Muchas gracias a Lina Angulo, Sofie Brown, Allison Goldman, Andrea Hernando, Leah Metzger, Rachel Milito y Jackson Riebler. Leah y Andi han contribuido por partida doble: Leah para las ilustraciones que aparecen como figuras en los diferentes capítulos y Andi como editora en su posición de ayudante de investigación. Antes de ella, nuestra exalumna Sandra Martín también puso su granito de arena.

A nivel institucional, agradecemos los fondos de investigación de Georgetown y por supuesto la enorme flexibilidad y el apoyo constante de Wiley y de nuestra editora Juhitha Manivannan, que nunca nos permitió desfallecer.

Y por supuesto quisiéramos agradecer a nuestras familias y amigos que nos permitieran robarles tiempo para dedicárselo a este proyecto inspirador nacido del esfuerzo y espíritu colaborativo.

Biografías

Capítulo 1

Cristina Sanz (PhD University of Illinois Urbana-Champaign) es catedrática de español y lingüística aplicada en la Universidad de Georgetown, donde dirige el programa de español para estudiantes de la *School of Foreign Service* así como el programa intensivo, premiados por la AAUSC por su formación en pro de la diversidad y la justicia social. También estableció y es responsable del programa de verano de Georgetown en Barcelona. Como experta en bilingüismo, ha publicado más de 100 trabajos en esa área sola, con colegas y con estudiantes de posgrado. En sus treinta años en la profesión ha formado a cientos de profesores en los Estados Unidos, España y en Filipinas. Es co-editora de este volumen junto con Ellen e Inma.

Capítulo 2

Janire Zalbidea (PhD Georgetown University) es profesora asistente de lingüística hispánica y didáctica de la lengua en la Universidad de Maynooth, así como investigadora principal del laboratorio de multilingüismo en contextos diversos. Su investigación se centra en la adquisición de lenguas adicionales y lenguas de herencia, con un enfoque en el aprendizaje por tareas y las diferencias individuales del estudiantado. Sus artículos han sido publicados en revistas tales como *Studies in Second Language Acquisition*, *Language Learning* y *Modern Language Journal*.

Laura Gurzynski-Weiss (PhD Georgetown University) es catedrática en el departamento de español y portugués en la Universidad de Indiana. Enseña cursos de métodos de investigación y la enseñanza, adquisición de lenguas adicionales, diferencias individuales, la enseñanza basada en tareas y lingüística hispánica de niveles de pre y posgrado. Es editora de *Cross-theoretical Explorations of Interlocutors and Their Individual Differences* (2020) y *Expanding Individual Difference Research in the Interaction Approach* (2017, co-editora de *Instructed Second Language Acquisition Research Methods* (con YouJin Kim, 2022) y co-autora de *Introducciones y aplicaciones contextualizadas de la lingüística hispánica* (con Manuel Díaz-Campos y Kimberly L. Geeslin, 2017).

Melissa L. Baralt (PhD Georgetown University) es profesora asociada de psicolingüística aplicada y de español en la Universidad Internacional de Florida, con asignaciones conjuntas en el departamento de lenguas modernas y el centro para niños y familias. En lenguas modernas, actúa como metodóloga del departamento y es responsable de la formación de estudiantes maestros de posgrado en la enseñanza de lenguas basada en tareas.

Capítulo 3

Tracy Quan (PhD University of California, Davis) es profesora asistente de lingüística hispánica en la Universidad de Colorado, Boulder donde enseña clases de lengua, de lingüística y de pedagogía. Sus áreas de investigación incluyen las pedagogías críticas, los efectos de estudiar en el extranjero y el papel de las ideologías lingüísticas. Ha publicado en revistas, como *Modern Language Journal* y *Foreign Language Annals*, y en libros editados. Ella es co-editora del volumen, *Heritage Speakers of Spanish and Study Abroad* (2021, Routledge).

Chelsea Escalante (PhD University of California, Davis) es profesora asistente de español en el departamento de lenguas modernas y clásicas en la Universidad de Wyoming. Sus áreas de investigación incluyen la sociolingüística, la adquisición y desarrollo del español y el español como lengua de herencia. Ha publicado en revistas como *American Speech* y *Rocky Mountain Modern Language Association* y en libros editados de Routledge y John Benjamins. Además, es co-editora del volumen, *Heritage Speakers of Spanish and Study Abroad* (2021, Routledge).

Rebecca Pozzi (PhD University of California, Davis) es profesora titular de lingüística hispánica en la Universidad Estatal de California, Bahía de Monterrey, donde coordina los programas de español como segunda lengua, español como lengua de herencia y español para las profesiones. Es profesora titular en cursos de lingüística y lingüística aplicada y entre sus temas de investigación se encuentran la sociolingüística, los estudios en el extranjero y el desarrollo del español como segunda lengua y lengua de herencia. Es co-editora del volumen, *Heritage Speakers of Spanish and Study Abroad* (2021, Routledge) y sus publicaciones también incluyen artículos en revistas como *Studies in Second Language Acquisition*, *Hispania* y *Languages* y capítulos en libros publicados por editoriales como Routledge, Multilingual Matters y John Benjamins.

Capítulo 4

Beatriz Lado (PhD Georgetown University) es profesora asociada en Lehman College y The Graduate Center (CUNY). Enseña español, lingüística y pedagogía de enseñanza de lenguas y tiene experiencia dirigiendo programas de lengua y lingüística. Sus intereses incluyen el rol de las diferencias individuales y los enfoques críticos y de justicia social en la enseñanza de lenguas. Actualmente investiga el desarrollo de la conciencia lingüística crítica, la identidad y el *investment* de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sus publicaciones han aparecido en revistas como *Language Learning*, *Foreign Language Annals*, *Heritage Language Journal*, *Language Teaching Research*, *Critical Multilingualism Studies*, *L2 journal* e *Hispania*.

Capítulo 5

Julio Torres (PhD Georgetown University) es catedrático de lingüística aplicada y multilingüismo en el departamento de español y portugués en la Universidad de California, Irvine, con responsabilidades en la Escuela de Educación y la Facultad de Ciencia Lingüística. También dirige el Laboratorio Areyto que investiga la adquisición de lenguas adicionales y el multilingüismo. Ha dirigido el programa de lengua española y la concentración en educación bilingüe español e inglés. Además posee una licencia para dar clases de español como segunda lengua en escuelas

secundarias en el estado de Pennsylvania. Trabaja como formador de profesores a nivel nacional dando talleres sobre la enseñanza del español como lengua de herencia y la adaptación del enfoque mediante tareas.

Diego Pascual y Cabo (PhD University of Florida) es profesor de lingüística hispánica en la Universidad de Florida, donde también dirige el programa de pregrado de español como lengua de herencia. Suele impartir talleres y cursos de formación sobre distintos aspectos relacionados tanto con la investigación como con la enseñanza del español como lengua de herencia.

Capítulo 6

Ellen J. Serafini (PhD Georgetown University) es profesora titular de lingüística hispánica en la facultad de lenguas clásicas y modernas en la Universidad de George Mason. Actualmente sirve como directora del programa de posgrado en su universidad, que incluye el programa de certificado de la Educación de Español como Lengua Heredada (SHLE por sus siglas en inglés). Tanto en su investigación como en su práctica docente, busca explorar y fomentar el desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje y la agencia entre estudiantes y docentes de español en contextos pedagógicos basados en tareas de índole crítica. Su trabajo aparece en varias revistas académicas y volúmenes editados y es co-editora (con Cristina Sanz e Inma Taboada) de este manual.

Jennifer Leeman (PhD Georgetown University) es catedrática de lingüística hispánica en la Universidad George Mason. Su investigación y su actividad docente se centran en la sociopolítica del lenguaje, con énfasis en el multilingüismo, el español en Estados Unidos y la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas de herencia. Entre otros temas, sus publicaciones han examinado la racialización del español en Estados Unidos, la clasificación etnoracial y lingüística en los censos, y las ideologías lingüísticas en la enseñanza del español. Es autora, junto a Janet Fuller, de *Hablar español en Estados Unidos: la sociopolítica del lenguaje* (2021, Multilingual Matters).

María Luisa Parra (PhD El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios) es miembro de la facultad del departamento de lenguas romances y literaturas de la Universidad de Harvard. Actualmente ejerce como directora del programa de español y directora de la *RLLs Initiative on the Teaching of Spanish as a Heritage Language*. Sus áreas de interés académico y de investigación son la adquisición del español como lengua materna, segunda lengua y como lengua heredada por niños, niñas y jóvenes latinos en los Estados Unidos. Su trabajo se enmarca dentro de la pedagogía crítica, la literacidad múltiple, la creatividad, las artes y la colaboración con museos y comunidades latinas en el área de Boston, y comunidades bilingües en México y Guatemala. Sus publicaciones han aparecido en revistas en México, Estados Unidos y Europa. Publicó el libro *Enseñanza del español y juventud latina* 2021 (Arco Libros).

Capítulo 7

Joe Barcroft (PhD University of Illinois Urbana-Champaign) es catedrático de español y adquisición de segundas lenguas y profesor afiliado de psicología y neurociencia en la Universidad de Washington en Saint Louis, Missouri. Además es director del programa de español y codirector de la certificación de posgrado en la enseñanza de lenguas.

Capítulo 8

Michael J. Leeser (PhD University of Illinois Urbana-Champaign) es catedrático de español y lingüística en la Universidad del Estado de Florida (FSU) donde también ha ejercido como director del programa de español como segunda lengua. Además ha sido responsable de la formación de instructores en programas de posgrado en el departamento de lenguas modernas y lingüística en FSU. Su investigación incluye numerosas publicaciones en revistas especializadas y volúmenes colectivos acerca de los procesos de comprensión, el procesamiento de *input* y la instrucción de segundas lenguas.

Capítulo 9

Jorge Méndez Seijas (PhD Georgetown University) es *Senior Lecturer II* e investigador asociado en la Universidad de Yale. Se desempeña como director del programa de español, puesto entre cuyas responsabilidades está la formación pedagógica de estudiantes graduados que deseen impartir clases de lengua. Antes de trabajar en Yale, fue lector y coordinador de cursos de español en las universidades de Princeton, Harvard, Georgetown y Rhode Island. Su investigación se enfoca en las áreas de adquisición y enseñanza de segundas lenguas, diseño curricular, hablantes de herencia y fonética y fonología.

Capítulo 10

Alfonso Morales-Front (PhD University of Illinois Urbana-Champaign) es profesor asociado en el departamento de español y portugués de la Universidad de Georgetown, donde actualmente es director del programa de posgrado en estudios lingüísticos y director del programa inmersivo de español en Quito, Ecuador. Sus intereses de investigación se centran en aspectos prosódicos de la fonología española (sílabas, acentuación y entonación), enfoques de la adquisición de la fonología L1/L2/L3/Ln basados en la teoría del uso, la fonología como sistema dinámico complejo y en la sociofonética y el contexto de adquisición.

Capítulo 11

Rosa María Manchón (PhD University of Murcia) es catedrática de lingüística aplicada de la Universidad de Murcia, España, donde en la actualidad imparte asignaturas sobre adquisición de segundas lenguas y metodología de investigación en estudios lingüísticos. Cuenta con experiencia docente sobre aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas en estudios de posgrado en su propia universidad, tema sobre el que también ha impartido numerosas conferencias y cursos en universidades de diversos países. Dirige un equipo de investigación cuya actividad y producción científicas se centra en el estudio de las dimensiones teórica y aplicada de la escritura en segundas lenguas.

Idoia Elola (PhD University of Iowa) es catedrática de español y lingüística aplicada en la Universidad Texas Tech, directora académica de español en el centro de quitar dicha universidad en Sevilla y co-editora jefe de la revista, *System*. Su investigación se centra en la escritura (digital) en español como segunda lengua (L2) y lengua de herencia (HL), específicamente en la escritura colaborativa e individual con herramientas sociales, multiliteracidad, integración de textos multimodales (infografías) y procesos cognitivos, tanto desde perspectivas cognitivas como socioculturales.

Su trabajo ha sido publicado nacional e internacionalmente en revistas y libros editados. Ha publicado un libro con Ana Oskoz, *Digital L2 writing literacies: directions for classroom practice* (2020, Equinox).

Ana Oskoz (PhD University of Iowa) es catedrática en el departamento de Lenguas Modernas, Lingüística y Comunicación Intercultural en la Universidad de Maryland, Baltimore County. Cuenta con experiencia docente en clases de escritura avanzada, de cultura y sobre el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas en estudios de grado y posgrado. Su investigación se centra en la escritura colaborativa e individual utilizando herramientas sociales, alfabetizaciones digitales, retroalimentación y el uso de textos multimodales (historias digitales, blogs) desde perspectivas cognitivas y socioculturales.

Capítulo 12

Inma Taboada (PhD Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea) es profesora clínica asociada de lingüística en la Universidad de Illinois Chicago (UIC), donde dirige los programas de formación de maestros de español, francés y alemán, tanto de pregrado como de maestría. Debido a su formación teórica, imparte clases de lingüística teórica, así como de metodología de la enseñanza de lenguas, centrándose sobre todo en la integración de la cultura en la clase de lengua y en la enseñanza de lenguas desde la perspectiva de la justicia social.

Capítulo 13

Marta González-Lloret (PhD University of Hawái, Manoa) es catedrática de lingüística aplicada en la Universidad de Hawái, Manoa. Sus principales áreas de investigación son la adquisición de lengua mediada por tecnologías, el aprendizaje por tareas y la pragmática de segundas lenguas. Sus publicaciones recientes han aparecido en las revistas académicas *Foreign Language Annals*, *LL&T*, *CALICO*, *IKALA*, *Language Teaching Research* y *System* entre otras. Entre sus publicaciones recientes está *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology* (2022), editado con Nicole Ziegler. Es co-editora de la serie *Task-Based Language Teaching* (John Benjamins) y editora de la serie *Pragmatics & Language Learning* (NFLRC).

María Díez-Ortega (PhD University of Hawái, Manoa) es lectora de español en la Universidad de Stanford en California. Ha enseñado cursos de español, inglés académico, inglés como segunda lengua y cursos de pedagogía y adquisición de lenguas en las universidades de Hawái, Washington, Wisconsin y California, además de en escuelas en España, Dinamarca, Inglaterra y Tailandia. Su investigación se centra en la enseñanza y adquisición de lenguas, con un enfoque en el aprendizaje por tareas mediado por tecnología, en particular en el uso de videojuegos. También investiga el desarrollo léxico del español como segunda lengua usando corpus de aprendices.

Capítulo 14

Carmen King Ramírez (PhD Arizona State University) es profesora investigadora titular de la Universidad de Arizona. Imparte cursos de pre y posgrado relacionados con el uso del español en contextos comunitarios y profesionales, así como la docencia virtual. Ha recibido varias

subvenciones y becas por su colaboración con instituciones mexicanas y la creación de aulas transfronterizas. Realiza investigaciones relativas a la formación docente en línea, colaboraciones académicas internacionales y lenguas para fines específicos. Es la autora principal del libro *Online World Language Instruction, Training, and Assessment* y editora de dos volúmenes académicos que se centran en la enseñanza de lenguas para fines específicos.

Glenn A. Martínez (PhD University of Massachusetts Amherst) es catedrático de español, estudios biculturales y bilingües y salud pública en la Universidad de Texas en San Antonio. Sirve, además, como decano de artes y letras en la misma institución. Ha dirigido programas de español para hablantes de herencia y español para fines específicos en varias universidades incluyendo las universidades de Arizona, Texas Pan American y Ohio State. Además, obtuvo una maestría en salud pública con una concentración en salud fronteriza de la escuela de salud pública de la Universidad de Texas A&M. Es autor de *Spanish in health care: Policy, practice and pedagogy in Latino Health* (2020, Routledge).

Capítulo 15

Celia Chomón Zamora (PhD Georgetown University) es la directora del programa de Formación Profesional y Certificación en ACTFL. Desde 2005, ha contribuido significativamente al campo de la educación lingüística como docente, administradora e investigadora de idiomas en los niveles K-16. Como hija de inmigrantes venezolanos y cubanos, es una defensora comprometida de los hablantes de herencia. Es una líder del Programa Ejecutivo de Liderazgo en Diversidad (DELP) y ha sido distinguida por Profesionales Latinos y el Foro de Asociación como una profesional emergente destacada y entre los *Forty Under 40*.

Margaret E. Malone (PhD Georgetown University) es directora de evaluación e investigación en ACTFL. Tiene más de tres décadas de experiencia en el desarrollo de pruebas de lenguaje, creación de materiales y preparación docente a través de métodos tanto en línea como presenciales, recopilación de datos e investigación de encuestas y evaluación de programas. Actualmente dirige todas las evaluaciones e investigaciones para las evaluaciones de ACTFL, centrándose en los resultados de los estudiantes en las evaluaciones nacionales de competencia del idioma, la evaluación de la alfabetización en el idioma, la evaluación de la competencia oral y la influencia del Sello de Alfabetización Bilingüe en la enseñanza de idiomas. Tiene más de 50 publicaciones y presenta habitualmente en ACTFL, AAAL, LTRC y conferencias locales de evaluación de idiomas.

Prefacio y Manual del usuario

El español es el idioma que más se enseña en las escuelas secundarias y universidades de Estados Unidos. Según la versión más reciente de una encuesta nacional (National K-12 Foreign Language Enrollment Survey, 2021), el español representa el 46% de todas las clases de lengua impartidas a nivel secundario en este país. En la educación superior, el español sigue siendo la lengua más estudiada con más de 580,000 estudiantes, lo cual conforma casi la mitad de toda la matrícula en cursos de lengua a excepción del inglés, según el informe de la Asociación de Lenguas Modernas (MLA, por sus siglas en inglés, 2023). Como indican estas cifras, la lengua española no solo tiene el mayor número de estudiantes estadounidenses sino que también tiene el mayor número de profesores en todos los niveles de instrucción. Estos profesionales necesitan una formación para que puedan desempeñar bien su labor, pero, como ocurre con tantas profesiones, incluso durante sus años desempeñando su tarea docente en las aulas, necesitan seguir formándose, estar al corriente de nuevas maneras de aproximarse a la enseñanza de la lengua, motivadas no solo por los adelantos en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas adicionales, sino también por cuestiones sociales arraigadas en la justicia sociolingüística. Con esto en mente, el presente volumen reúne la experiencia colectiva y el conocimiento experto de docentes y académicos que se especializan tanto en las dimensiones cognitivas como en las sociales que subyacen al aprendizaje y la enseñanza del español como segunda lengua o lengua de herencia en el contexto estadounidense. Los capítulos resumen las conclusiones más relevantes para la enseñanza del español y los principios de diferentes marcos pedagógicos con técnicas asociadas a ellos, con el fin de proporcionarle al lectorado un recurso comprensivo y práctico en la lengua meta. Hasta ahora no ha existido un solo libro de texto en español que abarque la enseñanza del español para los cursos de formación docente en el ámbito educativo estadounidense, lo cual sirve como motivación principal de este Manual.

Por un lado, un gran número de universidades públicas y privadas tienen programas de posgrado en español que esperan, si no exigen, que los estudiantes de posgrado enseñen el idioma y que completen por lo menos un curso de metodología en la enseñanza de lenguas. Por otro lado, las universidades, especialmente las grandes universidades públicas, son responsables de la educación de los futuros docentes de primaria y secundaria en sus respectivos estados, incluidos los que cursan la carrera de español y que serán profesores certificados en la enseñanza del español. Además, tal vez impulsados por la crisis económica y por la necesidad de prepararse para el mercado de trabajo, cada vez más jóvenes recién graduados eligen completar un período de enseñanza de 2 a 4 años en *Teach for America* y similares organizaciones sin ánimo de lucro. Todos estos profesores de español, los que están ahora en las aulas y los que entrarán en ellas, necesitan ser educados en

los principios y técnicas que subyacen y guían la enseñanza de lenguas globales, con un enfoque en el español. Para satisfacer esas necesidades, muchas instituciones estadounidenses ofrecen un curso de formación, tradicionalmente bajo el título *‘Métodos de enseñanza (de español)’*, que suele enfocarse exclusivamente en los principios psicolingüísticos de la adquisición del español y en estudiantes que están aprendiendo el español como segunda lengua o “lengua extranjera”. Sin embargo, tales cursos ya no reflejan el rumbo del campo ni la realidad del aula y por ende, no llegan a satisfacer las necesidades de los docentes o sus estudiantes.

Entre las tres editoras hemos acumulado numerosos años de experiencia en la formación de profesores de lengua española. Cristina, la más veterana de nosotras, empezó a enseñar *‘Métodos de Enseñanza’* durante su breve estancia en Penn State, y desde entonces lo ha enseñado en Georgetown a estudiantes de grado y de posgrado, así como en Barcelona y en Filipinas. Ellen lleva 20 años enseñando español como segunda lengua y como lengua de herencia y enseña varios cursos de metodología en la Universidad de George Mason, como *Methods and Curriculum Design for Teaching Spanish* y *Teaching Spanish for Social Justice*, que buscan integrar los principios de la pedagogía crítica y los del enfoque por tareas. Actualmente dirige el programa de estudios de posgrado en la universidad de George Mason. Inma dirige el programa de formación de maestros de español, francés y alemán en UIC desde el año 2006, y desde entonces enseña dos de las tres clases de metodología de la enseñanza que forman parte tanto del programa de pregrado como de la maestría.

Este *Manual* está dirigido a todos estos docentes y futuros docentes en programas de posgrado, de certificación para maestros de escuelas públicas, los que se preparan para el servicio a través de Teach for America, y programas de ayudantes de conversación en el extranjero con la beca Fulbright o el programa NALCAP del Ministerio de Exteriores español. El *Manual* también será de interés para los profesores de escuelas que imparten clases mixtas con hablantes de herencia y aprendices principiantes de español ya que constituyen la gran mayoría de las clases de español, especialmente en instituciones públicas, bien sea a nivel universitario o secundario.

Enmarcado en los enfoques generales para la investigación de la adquisición de lenguas (SLA) y lenguas de herencia, cada capítulo del *Manual* profundiza en los conceptos más importantes, las aproximaciones, métodos, técnicas y materiales para la enseñanza, y ofrece una valoración crítica así como preguntas de comprensión y aplicación. El hilo que unifica los 15 capítulos es el enfoque por tareas, o TBLT, por sus siglas en inglés. Este marco pedagógico se basa en lo que se sabe sobre los mecanismos cognitivos y sociales que subyacen el aprendizaje de otras lenguas e, indiscutiblemente, encarna la aproximación pedagógica con más apoyo empírico en diferentes contextos de enseñanza y niveles de competencia. Tomando como base este enfoque, una parte importante de cada capítulo son los materiales y actividades prácticas proporcionadas para su utilización en el curso de formación pedagógica.

El *Manual* incluye los conceptos fundamentales del aprendizaje y la enseñanza de lenguas adicionales y su aplicación a la enseñanza, no solo de las cuatro habilidades tradicionalmente concebidas como parte de la competencia comunicativa en cualquier idioma –es decir, leer, escuchar, hablar y escribir– sino también al desarrollo de la competencia sociolingüística y la conciencia crítica del lenguaje. Los temas específicos abordados en los 15 capítulos del volumen incluyen una introducción a las teorías cognitivas y sociales del aprendizaje de idiomas; enfoques, métodos y técnicas de enseñanza relacionados; el papel de la instrucción y la interacción en el aula, y la preparación de materiales y métodos de evaluación formativos y sumativos, así como de autoevaluación. En resumidas cuentas, el *Manual para la formación de profesores* se desvía del clásico Manual tradicional: es un producto de los tiempos y muy diferente del que hubiéramos escrito hace solo 10 años. En este sentido, la *res publica*, lo social, o el contexto sociohistórico, sociopolítico

y sociocultural en el que se encuentra el aula, ocupa un papel más destacado que en otros manuales, incluso aquellos publicados recientemente.

Al tratarse de un Manual, hemos tenido presente que los capítulos son de naturaleza más pedagógica que científica; ofrecemos ejemplos allí donde es necesario, e incluimos referencias clave, pero sin ser exhaustivas. Además, nos hemos esforzado para que el lenguaje sea asequible para estudiantes con diferentes niveles de conocimiento del español. Por eso, no solo nos hemos asegurado de monitorear la complejidad sintáctica, discursiva y el uso mesurado de los tecnicismos, sino que nos hemos esmerado en emplear un tono comprensible y ligero. Otro aspecto del volumen relacionado con el empleo de la lengua que merece ser resaltado es el uso del lenguaje inclusivo de género. Cada autor y autora ha elegido como marcar –o no– el género, usando exclusivamente el femenino (*la estudiante, la profesora*), la forma canónica del masculino (*los profesores*), el desdoblamiento (*los/as hablantes de herencia*) o las varias formas de emplear el género inclusive (*l@s estudiantes, lxs estudiantes, les estudiantes*). Siempre, en la medida de lo posible, preferimos utilizar los términos no marcados, como *docentes, estudiantes o estudiantado, aprendices o alumnado*. Como menciona Beatriz Lado en el capítulo 4 de este volumen, y que después hemos copiado varias autoras en nuestros capítulos, “con este uso, se pretende ayudar a reflexionar sobre la incomodidad que crea una opción no normativa que contrasta con la del masculino genérico, que perpetúa estereotipos e invisibiliza comunidades no representadas (mujeres y personas no binarias)”.

Cada capítulo del *Manual* se divide en dos secciones: a) sección principal y b) aplicación. La sección principal resume el conocimiento actual sobre cómo se aprenden las lenguas no nativas y las patrimoniales, así como las formas más efectivas de enseñarlas, y proporciona una perspectiva histórica necesaria para comprender las investigaciones actuales y las prácticas más modernas. Se dedica especial atención a hacer que el texto sea comprensible para hablantes cuya lengua materna no sea el español, al mismo tiempo que se expone al estudiante al discurso académico en español. Las secciones de práctica garantizan que el libro sea una excelente herramienta pedagógica y ayude a las instructoras con la preparación de las clases; cada capítulo incluye una síntesis, una sección con términos clave preguntas de comprensión y ejercicios para aplicar los conceptos incluidos en la sección principal y lecturas adicionales. Pensando en el estudiante más avanzado, cada capítulo también incluye temas para discusión más compleja e investigación independiente que pueden usarse para presentaciones orales y trabajos escritos cortos o largos.

Más específicamente, los capítulos del *Manual* están divididos en las siguientes secciones: 1) **Introducción**: ¿Por qué es este tema relevante para la enseñanza del español?, ¿Qué van a aprender del capítulo los lectores?; 2) **Antecedentes y conceptos clave**: ¿Cuáles son los orígenes/ antecedentes/trayectoria histórica de este área de estudio?, ¿Cuáles son los fundamentos teóricos clave y los conceptos centrales que los lectores deben comprender?, ¿Qué principios pedagógicos informan su práctica?; 3) **El nexo entre investigación y práctica**: ¿Cuáles son las principales líneas de investigación actualizadas que son de mayor relevancia para los docentes?, ¿Cómo se traducen las conclusiones de esta investigación a la práctica?; y 4) **Aplicaciones pedagógicas**: ¿Cómo se aplican los principios del diseño curricular e implementación pedagógica así como técnicas de evaluación formativa, sumativa y de autoevaluación en el aula de español? Las y los autores de cada capítulo se han esforzado en proporcionar ejemplos pedagógicos que representan las mejores prácticas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Si bien las “mejores prácticas” se pueden interpretar y aplicar de diferentes maneras para diferentes poblaciones y contextos, en este libro nos esforzamos por proporcionar un hilo conductor en todo momento mediante la incorporación de principios comunicativos basados en tareas, y por ello los ejemplos se alinean con ese enfoque hasta cierto punto. Los capítulos terminan con un resumen, ejercicios de comprensión, reflexión y aplicación, además de una lista de lecturas adicionales sobre el tema, y bibliografía.

Metas pedagógicas

Las metas pedagógicas del volumen son las siguientes:

- 1) **Conceptos:** La estudiante aprenderá a identificar los factores y principios clave relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el aula; reconocerá las variables contextuales y las diferencias individuales del estudiantado y las buenas prácticas de enseñanza basadas en esos factores tanto externos como internos.
- 2) **Pensamiento y reflexión crítica:** La estudiante desarrollará el pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre los principios didácticos expuestos: aprenderá a criticar y sintetizar la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el aula, e implementará los contenidos recién adquiridos en el desarrollo de materiales didácticos y de evaluación.
- 3) **Habilidades prácticas:** La estudiante aprenderá a crear y evaluar materiales didácticos y de evaluación y reflexionar sobre su eficacia.
- 4) **Habilidades lingüísticas:** La estudiante aumentará su conocimiento del español académico, tanto oral como escrito, en especial las habilidades descriptivas y argumentativas y el desarrollo léxico en el área de la psicología, la sociolingüística y la pedagogía.

Instrucciones de uso

El *Manual* está diseñado para poder usarse en su totalidad o en partes; del mismo modo, se puede leer siguiendo el orden en que se presentan los capítulos o el orden que el profesor considere más conveniente. En cualquier caso, se recomienda que se lea el capítulo 1 antes que cualquiera de los otros.

El usuario encontrará en el *Manual* un número importante de ejercicios; hemos querido incluir más de los considerados necesarios para que la profesora elija según los intereses y niveles de experiencia del alumnado. Los ejercicios incluyen preguntas abiertas y cerradas en tres tipos de ejercicios: de comprensión, de reflexión y de aplicación. Los ejercicios de comprensión son de respuesta breve, los de reflexión se prestan a la discusión oral o en un blog o foro de discusión del curso y para fomentar la reflexión escrita, y las de aplicación sirven para realizar tareas y trabajos en grupo para completar en casa y/o para crear mini lecciones o unidades didácticas para implementar en clase.

1

Visión global de la enseñanza y el aprendizaje del español

Cristina Sanz

Georgetown University

1 Introducción

Este capítulo tiene como propósito introducir y contextualizar muchos de los conceptos más importantes que se verán después desarrollados a lo largo del presente volumen, ofreciendo una breve visión histórica de la enseñanza de lenguas con especial atención a la enseñanza del español y lo que se conoce como el Método Comunicativo y, dentro de este, la Enseñanza Mediante las Tareas, que forman la columna vertebral de este volumen. Igual que una doctora¹ necesita saber cómo funciona el cuerpo humano para poder decidir cuáles son los tratamientos más adecuados, es importante que la profesora de lenguas esté informada sobre los procesos que favorecen o impiden el desarrollo y mantenimiento de una lengua, conocimiento generado desde el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y de Lenguas de Herencia (LH). Por eso el capítulo resume las conclusiones más importantes a las que ha llegado el campo. El capítulo también contrasta aprendizaje y mantenimiento de **lengua nueva/L2** frente a **lengua de herencia**, una diferencia importante que veremos a lo largo del volumen.

Hay un concepto básico que guía la discusión sobre los procesos responsables del aprendizaje: que para entender cómo se aprende una lengua, no es suficiente conocer cuáles son las **variables individuales** tales como la motivación o la aptitud, o los **condicionamientos externos** como la calidad y la cantidad de la **práctica**, sino que es necesario entender cómo estos múltiples factores interactúan entre sí, así como con el contexto social y pedagógico para ayudar a la aprendiz o para dificultarle la tarea de aprender el lenguaje. Veremos por ejemplo que las investigadoras están de acuerdo sobre la necesidad del **input** –la lengua oral o escrita a la que está expuesta la aprendiz– para que la adquisición sea posible, pero que debaten cuánto **input** es suficiente y qué tipo de **input** es el mejor, simplificado o no, por ejemplo. Otro punto de discusión es si la explicación de la gramática contribuye a la formación de **conocimiento implícito** de la lengua adicional (bien sea segunda o de herencia), y si puede usarse para comunicarse *en la lengua* más allá de los ejercicios de clase, o si el **conocimiento explícito** –el que se demuestra al verbalizar reglas gramaticales,

1 En este capítulo se utiliza el femenino genérico. Con este uso, se pretende ayudar a reflexionar sobre la incomodidad que crea una opción no normativa que contrasta con la del masculino genérico, que perpetúa estereotipos e invisibiliza comunidades no representadas (mujeres y personas no binarias).

conocimiento *sobre la lengua*—puede, mediante la práctica repetida, transformarse en conocimiento implícito. Y, por fin, hay un interés creciente en entender cómo esa relación entre manera de enseñar y aprendizaje es diferente para cada aprendiz —es decir, cómo los efectos de las diferentes técnicas pedagógicas dependen de diferencias individuales como la aptitud o la motivación.

La última parte del capítulo está dedicada a aspectos concretos de la enseñanza como el sílabo, los objetivos, la evaluación y la estrecha relación que han de tener los tres a la hora de diseñar un curso o un programa. Veremos también diferentes tipos de programas: de inmersión, para hablantes de herencia, de lengua/contenido (CLIL) y bilingües.

2 Antecedentes y conceptos clave

2.1 La enseñanza del español en los Estados Unidos y alrededor del mundo. El español lengua nueva y lengua de herencia.

Hoy en día hay 493 millones de hablantes nativos de español repartidas por todo el mundo, aunque se concentran sobre todo en América Latina, los Estados Unidos y España. El número de hablantes de español solo se ve superado por el de inglés y el de mandarín (Fernández Vítóres, 2018). Es importante reconocer que muchas de estas hispanohablantes viven en comunidades bilingües donde el castellano —como se conoce el español en España y algunos países de América Latina— convive con el catalán, el vasco o el gallego, con el inglés en los EE.UU., y con el maya y el quechua en América Latina, entre otras lenguas originarias. Por ejemplo, en España hay 11.594.000 bilingües (Simmons y Fenning, 2018). A estas cifras debemos añadir además todas las estudiantes que estudian el español en las aulas, y que suman unos 24 millones repartidos por 45 países: 5,2 millones en Europa y casi 8,2 millones en los EE.UU. En este país, eran el francés y el alemán las lenguas que se enseñaban en las escuelas hasta los años 70, pero hoy, debido a un cambio en las ideologías lingüísticas y a la constante llegada de hispanohablantes, el español es con mucho la lengua con más presencia en los programas de educación, donde distinguimos entre estudiantes que aprenden español como lengua nueva y las que ya manejan el español en su casa y su comunidad —las hablantes de herencia. Pero, ¿siempre se ha enseñado el español? y ¿cómo se ha venido enseñando?

2.2 Breve historia de la enseñanza de idiomas, con especial atención al contexto social y la evolución de los objetivos. El papel de la profesora, la estudiante y los materiales

Cuando Colón llegó a las Américas en 1492, el reino de Castilla empezó una política de colonización que tenía como herramientas la lengua y la religión. De hecho, lengua y religión iban de la mano, porque con frecuencia eran los religiosos los que enseñaban el castellano a las pobladoras originarias para que estas pudieran comprender el catecismo y seguir los ritos católicos. Asimismo, la enseñanza de otras lenguas como el náhuatl y el quechua también fue utilizada por los evangelizadores para poder alcanzar más territorios. De esa época solo nos quedan algunas gramáticas pedagógicas, sabemos poco más. Sin embargo, esa no era la primera vez que millones de personas aprendían una lengua nueva. Pensemos en cómo el latín se había extendido entre los habitantes del imperio romano muchos siglos antes. Y es que, tanto en el mundo presente como a lo largo de la historia, el contacto entre culturas ha llevado al interés por la comunicación en más de una lengua. Históricamente, el bilingüismo ha sido la norma entre la población mundial, y todavía hoy lo sigue siendo.

A través de la larga historia de la enseñanza de lenguas, desde la época del imperio romano hasta hoy, las decisiones de los profesores de lengua –los materiales que eligen, los programas que desarrollan y la manera como evalúan– han evolucionado para adaptarse a metas pedagógicas que han ido variando según las necesidades sociales. Por ejemplo, los hijos de la élite de la Antigua Roma o del Londres del siglo XIX aprendían el griego y el francés, respectivamente, para apreciar las culturas que tanto admiraban. Los novicios en los monasterios medievales europeos se preparaban para copiar y embellecer los textos antiguos en latín y en griego clásicos y así preservar el conocimiento para generaciones futuras. Para los jóvenes londinenses, hablar francés era importante como marca de estatus social y para viajar por Europa, mientras que para los monjes, la precisión en el uso del latín escrito era esencial. La manera como los tutores y maestros enseñaban la lengua a unos y otros era muy diferente. Si la manera más efectiva de enseñar es aquella que se adapta a los propósitos de la estudiante y de la sociedad, nos hemos de preguntar ¿Con qué propósito estudian español 24 millones de estudiantes hoy? ¿Cómo se ha adaptado la pedagogía a los cambios en las metas para aprender lenguas a lo largo de la historia?

En Europa y en los Estados Unidos, la Segunda Guerra Mundial y después la Guerra Fría trajeron consigo la toma de conciencia de la necesidad de preparar a las jóvenes para vivir en un mundo globalizado. Como resultado, se produjeron grandes cambios en los planes de educación en los países occidentales: la educación secundaria se hizo obligatoria y los currículos escolares pasaron a incluir una lengua extranjera. Pero el cambio en las metas curriculares no se vio reflejado en un cambio en la pedagogía. Al contrario, en las escuelas de los años 50, la incompatibilidad entre las metas pedagógicas impuestas por una nueva realidad global y el método y práctica pedagógicas eran obvios: en la misma escuela no había una gran diferencia entre un curso de latín, que es una lengua muerta pero no desaparecida, y un curso de español, una lengua hablada en cuatro continentes, ya que en ambos cursos se mantenía el enfoque en las habilidades lecto-escritoras, el vocabulario formal, la gramática y el canon literario.

Para intentar solucionar esta contradicción entre necesidades sociales, por un lado, y metas y método pedagógico por otro, en los EE.UU. se introdujo el *Método del Ejército* (conocido también como *Método Audiolingüe*), llamado así porque lo había desarrollado el Departamento de Estado norteamericano para formar intérpretes y otros profesionales que precisaban alcanzar niveles de proficiencia oral altísimos. El *Método del Ejército* o Audiolingüe se basaba en el estructuralismo y la teoría conductista, que en ese momento dominaban el campo de la lingüística y la psicología, respectivamente. La lingüística proporcionó análisis detallados de las construcciones gramaticales y de las semejanzas y las diferencias entre las estructuras de las lenguas. Con esta información, los lingüistas creaban materiales para usar en el aula que consistían en diálogos escritos y grabados en casetes. Los materiales también se podían usar de manera independiente en el laboratorio de idiomas: por primera vez la tecnología reemplazaba a la profesora. La psicología conductista aportó la idea de que la estudiante era una *tabula rasa*, un pizarrón en blanco esperando a que la profesora escribiera en él, y que aprender consistía en la creación de hábitos, la asociación entre un estímulo y una respuesta a través de la repetición. En el aula, la profesora ejercía un control absoluto –control del *input* (los diálogos), de la producción (la repetición) y de la corrección. Los ejercicios conocidos como *drills* (en español, *ejercicio mecánico*) recuerdan la manera en que los soldados practican de manera repetida y uniforme un paso o una estrategia bélica.

El Método del Ejército no produjo el éxito esperado cuando se transfirió a las escuelas públicas, ya que, a diferencia del ejército, las escuelas no seleccionaban a las estudiantes empleando tests de aptitud, ni las estudiantes se dedicaban a tiempo completo al aprendizaje de la L2, ni sabían si un día usarían la lengua. La ausencia de creatividad y expresión individual de los *drills* resultaba desmotivadora. En las escuelas, además, en lugar de grupos pequeños con una profesora y una

hablante nativa de la lengua que actuaba de modelo lingüístico, los grupos eran numerosos, con una sola profesora que en muchos casos tenía dificultades para hablar la lengua meta. Controlar los errores de 30 estudiantes era imposible. Además, la mayoría de las escuelas carecían de un laboratorio de lenguas con capacidad para 20–40 estudiantes, con frecuencia incluso carecían de un casete en el aula con el que las estudiantes pudieran oír los diálogos. Por todas estas razones, después de años de implementar el Método del Ejército en las escuelas, los resultados eran decepcionantes, ya que la inmensa mayoría de las estudiantes no salía preparada para manejar la lengua extranjera ni oralmente, ni por escrito.

Había que adoptar un nuevo modelo pedagógico. ¿Qué opciones había? Por un lado, estaba la clase tradicional, que se conoce como *Gramática-Traducción*, que se había implementado durante siglos para la enseñanza del latín y que luego se había extendido a la enseñanza de las lenguas modernas. En una clase de este tipo, la profesora empezaba la clase con la explicación gramatical seguida de un texto, con frecuencia literario, que contenía la forma gramatical de ese día. Las estudiantes leían en voz alta o traducían mientras subrayaban las formas gramaticales en cuestión. Otras veces explicaba la regla gramatical, la escribía en la pizarra o la dictaba, con ejemplos, y seguidamente las estudiantes practicaban la regla en ejercicios escritos de rellenar huecos, de sustitución o de transformación, seguidos de preguntas que requerían una respuesta breve. Es decir, los ejercicios eran muy controlados donde solo una respuesta era posible. Normalmente, la profesora se dirigía en la lengua materna o primera (L1) de las estudiantes, y ellos hacían lo mismo. Con la excepción de alguna composición de más de un párrafo en los niveles más avanzados, la lengua meta no se empleaba para comunicar información nueva, como una opinión o información personal, sino para leer, para repetir o para ofrecer las respuestas de los ejercicios. La práctica oral no es *en la L2*, sino que se usa la L1 para aprender *sobre la L2*. Con su énfasis en las habilidades escritas sobre las orales, la traducción y la preferencia por textos literarios, este método tampoco preparaba a las estudiantes para comunicarse con turistas o inmigrantes en su propio país, o para viajar al extranjero o conseguir objetivos que no fueran estrictamente académicos –desarrollar la capacidad de entender la lengua como un objeto de análisis. La alternativa al método de Gramática-Traducción era el Método del Ejército que explicamos arriba, aunque el segundo nunca llegó a ser tan popular como el primero, al que nunca llegó a sustituir.

Y así llegamos a los años 70 y principios de los 80 del siglo XX, cuando se produce una revolución en la enseñanza de idiomas y nace el *Método Comunicativo* (Brumfit, 1984; Wilkins, 1972). En ese momento, la globalización aumenta exponencialmente e impone unas metas donde prima la comunicación, en especial la comunicación oral. En este modelo, las decisiones pedagógicas –programas, actividades y materiales– toman, como punto de partida, las necesidades del estudiante. Además, las decisiones pedagógicas se basan en el conocimiento generado por una nueva disciplina científica conocida como Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), dentro de la Lingüística Aplicada. Seguidamente pasamos a ver estas características, metas, el papel central de la estudiante y la información proveniente de ASL que informa el método en mayor profundidad.

2.3 La enseñanza de lenguas en la actualidad. El énfasis en la comunicación, en las tareas, en la profesora como promotora y la alumna como agente de su propio aprendizaje

Punto primero: *La globalización aumenta exponencialmente e impone unas metas donde prima la comunicación y, en especial, la comunicación oral.* Como su nombre indica, el Método Comunicativo tiene como meta pedagógica el éxito en la comunicación, es decir, el uso de la lengua meta para la transmisión de ideas. La conjugación o la concordancia de género, esto es,

las formas lingüísticas, no son importantes en sí mismas. Son las herramientas que facilitan el intercambio de información. Las actividades en el aula no versan *sobre* las formas (conjugación de verbos, decidir si *la* o *el* son correctos) sino que se desarrollan *en* la lengua, con un propósito real, no lingüístico, como puede ser un debate sobre un tema actual, escribir una solicitud de empleo o completar un mapa. Mientras que en las aproximaciones pedagógicas anteriores el foco estaba en los materiales y en el control ejercido por la profesora, en el método comunicativo la protagonista es la estudiante, que se ha convertido en una participante plenamente activa. Una imagen muy útil para entender el papel de la profesora y de la estudiante en el aula comunicativa es la de una orquesta: la directora decide cuáles son las piezas que la orquesta interpretará y cómo se organizan los ensayos, y es responsable de conseguir que la orquesta produzca música de la mejor calidad posible, pero a quien oye el público es la orquesta –los instrumentos, no la directora. De la misma manera, en el aula comunicativa son las voces de las estudiantes, bien sean individuales bien en grupo, las que se han de oír.

Punto segundo: *las decisiones pedagógicas –programas, actividades y materiales– han de tomar como punto de partida las necesidades de la estudiante.* La base de este tipo de instrucción es un análisis de las necesidades de las alumnas. Por ejemplo, el énfasis mayor o menor en la escritura en comparación con las habilidades orales, la selección de los temas, de los géneros (por ejemplo, descripción, narración) y registros (más o menos formal), vienen determinados por las necesidades de la alumna. Hoy cada vez es más frecuente encontrar cursos de español para los negocios y para futuras médicas, enfermeras e ingenieras, en las universidades, como veremos más adelante en el capítulo 14 de este libro. O, como ocurre muchas veces con las estudiantes de secundaria, si nos fijamos en los currículos escolares y los libros de texto empleados, las preparamos un poco para todo, pero de seguro no para ser traductoras o académicas familiarizadas con los clásicos de la literatura.

Así pues, en primer lugar, se determinan las tareas concretas que las estudiantes necesitan ser capaces de realizar en la lengua meta. Por ejemplo, una asistente social debe ser capaz de entrevistar a una cliente y obtener los datos pertinentes sobre su situación económica, física, mental y social, e informar a su cliente de las posibles soluciones. Una vez establecida la lista de tareas, estas se secuencian por orden de dificultad, complejidad o frecuencia, y no por la forma lingüística. Por ejemplo, hacer un resumen de las posibles soluciones que ofrece el gobierno a la situación de la cliente de nuestra asistente social y exponerlas es más fácil que leer dos textos, uno a favor y otro en contra, contrastando la intervención del Estado o de las ONGs para poder defender una de las dos posiciones. Esta secuencia de tareas por complejidad forma el programa del curso: las actividades que se realizan en clase son las tareas que las estudiantes aspiran a dominar y el orden de las tareas depende de su dificultad. La evaluación se basa igualmente en el éxito obtenido por una estudiante en la consecución de las tareas del programa. Esta manera de proceder es una característica esencial de la Enseñanza Mediante las Tareas, la formulación más reciente del Método Comunicativo, pero no tanto de su forma tradicional, donde se suele decidir *a priori* los contenidos que se incluyen en el programa del curso (cómo saludar, planear un viaje, etc.).

Punto tercero: *Las decisiones pedagógicas se basan en el conocimiento generado por una nueva disciplina científica conocida como Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), que es parte de la Lingüística Aplicada.* Algunas investigadoras han sostenido que las formas lingüísticas que se enseñan en clase, por un lado, y las etapas en el desarrollo de esas formas, por otro, son independientes (Pienemann, 1989) por lo que el énfasis pedagógico en la gramática –explicación y ejercicios controlados– resulta inútil. La *hipótesis de la interacción* (Long, 1991) mantiene que el motor detrás del desarrollo de la L2 es el *input* comprensible para la aprendiz

que resulta de los intercambios lingüísticos en los que participa, ya que en la interacción, las participantes adaptan su producción lingüística al nivel de proficiencia de sus interlocutoras específicas, y las aprendices también modifican su *output* según la **retroalimentación**, o *feedback*, recibido. En este sentido, la repetición o la reformulación que a menudo simplifica la lengua, y que las interlocutoras llevan a cabo cuando se produce una disrupción en el flujo comunicativo, favorecen la comprensión y contribuyen así al desarrollo lingüístico de la aprendiz.

La popularidad del Método es incuestionable (aunque tiene sus críticas, por ejemplo, *Multiliteracies*, Cope y Kalantzis, 2000) y se debe en gran parte a su flexibilidad y al hecho de que se ajusta a las estudiantes de todas las edades, niveles de aptitud y motivación. A partir de los años 80 y 90, los acercamientos comunicativos evolucionaron hacia lo que conocemos hoy como *La Enseñanza Mediante Tareas* (Long, 1985), el nombre oficial de la manifestación concreta más extendida, conocida y mejor investigada de los principios básicos del método comunicativo. En la base de la Enseñanza Mediante Tareas no está el método, la técnica, los diálogos, las gramáticas ni los materiales como en los métodos anteriores, sino la tarea, caracterizada por resultar en un producto al que se llega a través de la lengua, pero que tiene valor en sí mismo. Por eso, las tareas nunca son un puro ejercicio lingüístico, son acciones, actividades que la gente completa en el trabajo, en sus ratos de ocio, en su vida y que se llevan al aula. Las tareas integran las cuatro destrezas –hablar, escribir, comprensión escrita y comprensión oral; la secuenciación y desarrollo de las tareas están en el centro del plan de enseñanza, y vienen determinadas por las necesidades comunicativas que a su vez derivan de las metas de las estudiantes. La evaluación continua es una parte natural de la enseñanza basada en tareas. El capítulo 2 trata precisamente sobre la Enseñanza Mediante Tareas, y allí la lectora encontrará ideas y ejemplos de diseños curriculares, planes de clase, actividades y métodos de evaluación compatibles con los principios de la enseñanza por tareas.

A pesar de la popularidad del Método Comunicativo, pronto se alzaron voces reclamando una mayor atención a la forma gramatical y cuestionando la excesiva primacía de la comunicación, del contenido. Nacieron técnicas englobadas bajo el concepto *enfoque en la forma* (o Focus on Form (FonF), Long, 1991), que veremos en el capítulo 7 de este libro. En el contexto de una clase comunicativa centrada en el intercambio de comunicación, estas técnicas posibilitan dirigir la atención de la estudiante brevemente a la forma lingüística. Es importante recordar que estas técnicas se usan en respuesta a una pregunta o para ayudar a la alumna con problemas para comunicarse y llevar a cabo la tarea sin desplazar al contenido como centro de la lección. Por ejemplo, en el caso de un debate donde el uso del subjuntivo en frases del tipo *yo no creo que* + subjuntivo es frecuente, la profesora puede, en la sección previa al debate (la pre-tarea), dar una lista de expresiones útiles que incluya *yo no creo que* + subjuntivo, con algún ejemplo (ayuda proactiva). También puede, al final del debate, escribir en la pizarra algunos ejemplos de errores en el uso del subjuntivo y pedir que las estudiantes los corrijan (ayuda reactiva). Hay técnicas más sutiles o menos directas, como el uso del *input manipulado*, textos generalmente escritos donde la lengua se ha manipulado para aumentar la frecuencia de una forma o para, si es posible, ponerla al final o principio de las frases porque es más fácil que la estudiante las perciba. Esta necesidad de atraer la atención de la estudiante hacia formas lingüísticas ha sido reconocida en la *hipótesis de la apercepción* (Schmidt, 1990), según la cual, para la adquisición de un determinado rasgo lingüístico, es imprescindible que la aprendiz lo perciba con un cierto grado de consciencia. En otras palabras, como representa la Figura 1.1 a continuación, si la estudiante se da cuenta del error o percibe de antemano la importancia de una cierta forma para comunicar sus ideas, es más fácil que la aprenda.

Figura 1.1 Ejemplo de enfoque proactivo en la forma



3 El nexo entre investigación y práctica

3.1 Conceptos básicos sobre la adquisición de un segundo idioma. Qué significa “saber” una lengua. El aprendizaje definido como la interacción entre el contexto y las diferencias individuales

Es fundamental que las profesoras de lengua tengan una noción de cómo se aprenden las lenguas y que sepan qué es lo que facilita o impide el aprendizaje: cuáles son los factores externos, del contexto, así como las variables individuales que están en juego y cómo interactúan entre sí. No es suficiente con que la profesora intuya o se haya formado una opinión basada en su propia experiencia o en observaciones anecdóticas. Al igual que otros profesionales y técnicos, las profesoras de lenguas se han de preparar para tomar decisiones. En su caso, han de decidir qué y cómo corregir, cuándo explicar gramática, qué libro de texto elegir, el material audiovisual, y estas decisiones han de estar basadas en la información, no la intuición o la observación anecdótica. Este capítulo y este libro quieren ayudar a la profesora presente y futura a cruzar ese puente entre la práctica pedagógica y lo que el campo de la ASL nos dice sobre cómo se aprende una lengua nueva.

Varios son los conceptos básicos en ASL (SLA en inglés, Adquisición de Segundas Lenguas), el más básico quizás sea el de *interlengua* (Selinker, 1972), que es el nombre que recibe la representación del nuevo idioma en la mente de la aprendiz. La interlengua no es fija, sino que cambia constantemente a medida que la aprendiz aprende u olvida, igual que cambia la representación de la lengua materna en la mente de las niñas. Sin embargo, hay dos diferencias fundamentales entre lengua materna y lengua nueva: el ritmo de aprendizaje y el estadio último de desarrollo, especialmente cuando la lengua nueva se adquiere en el aula. Mientras que a los cinco años todas las niñas que siguen un desarrollo normal alcanzan un nivel de lengua que les permite funcionar en la sociedad y “sonar como una nativa”, los aprendices postadolescentes de lenguas nuevas necesitan mucho más tiempo y alcanzan ese nivel con mucha menos frecuencia. Piensa en todas las compañeras que empezaron a aprender español contigo y te darás cuenta de la enorme variación entre ellas en cuanto al ritmo –unas más lentas que otras– y en cuanto al nivel último de aprendizaje. Algunas como tú han alcanzado un nivel avanzado, otras se han quedado atrás; tal vez tú llegues a sonar como una hablante nativa un día. Las investigadoras de ASL deben explicar esta variabilidad y, para ello, tienen en cuenta, por una parte, el papel del contexto de adquisición, es decir, el tipo

de currículo –tradicional o de inmersión, por ejemplo– y, por otra, las diferencias individuales como la aptitud y la motivación.

Leyendo las publicaciones sobre la adquisición del español como lengua nueva y de herencia nos damos cuenta enseguida de que hay formas gramaticales que a lo largo de los años han atraído el interés de las estudiosas (Lafford, 2000): *ser/estar*, pretérito/imperfecto, el subjuntivo y la concordancia de género. Y es lógico, ya que estas estructuras son difíciles, incluso a las hablantes más avanzadas de español se les puede escapar un error en ellas, y eso a pesar de la mucha atención que reciben en los cursos de lengua. Por eso las estudiosas quieren entenderlas mejor. No son estructuras que existen en inglés, no se trata de transferencia de una lengua a otra, o no solo se trata de transferencia, sino de muchos factores que se dan la mano para hacerle la vida difícil a la estudiante. Son poco frecuentes a veces (por ejemplo, el pasado de subjuntivo) o de gran variación dialectal (*ser/estar*), o difíciles de percibir, o bajos en valor comunicativo (género gramatical), o de significado opaco (subjuntivo, *ser/estar*), o no hay una relación clara y directa (1 forma = 1 significado). Cada vez más los estudios de ASL incluyen más de una forma gramatical en su diseño con el fin de generalizar los resultados obtenidos a más de una forma o para comprender mejor las interacciones entre forma gramatical y otros factores en la adquisición. Por ejemplo, Morgan-Short et al. (2012) concluyen en su estudio que, para el mismo grupo de participantes, la concordancia de género gramatical (masculino y femenino) es más difícil que la estructura argumental (verbo, objeto directo e indirecto). Las autoras mantienen que tanto la facilidad para percibir la forma (¿se oye con facilidad?) como el valor comunicativo (¿es importante para el mensaje?) son responsables. Es difícil oír la /a/ y la /o/ finales en palabras muy cortas como los artículos y además tanto si digo “*tiene un casa grande” o “tiene una casa grande”, la interlocutora me comprende. Estas características hacen que el género gramatical sea más difícil de aprender que otras formas.

Gran parte de la investigación en ASL, en español y en otras lenguas, sigue los avances de la psicología cognitiva y comparte planteamientos y, hasta cierto punto, métodos con esta ciencia. Este campo ha otorgado especial importancia a los distintos tipos de conocimiento lingüístico de la aprendiz, lo que significa “saber” una lengua, al papel que la atención desempeña en el proceso de aprendizaje y a las características de la instrucción. Dentro del *conocimiento lingüístico* podemos distinguir el conocimiento explícito –que es consciente y puede expresarse en palabras– del implícito, que es automático y no verbalizable. Aunque se ha problematizado la noción de la hablante nativa y la uniformidad de su conocimiento lingüístico, se puede asumir que las hablantes que han sido expuestas a una lengua (o lenguas) desde la infancia o la niñez en un contexto natural desarrollan un conocimiento implícito de esa/s lengua/s, y pueden usarlo para hablar *en* la lengua, pero solo las hablantes escolarizadas tienen conocimiento explícito que les permite hablar *sobre* la lengua: qué es un verbo, por qué *palabra* se escribe con “b” no “v”.

Un asunto central en el campo de ASL es la posibilidad de que la *instrucción* explícita –la enseñanza basada en la explicación de reglas gramaticales– conduzca o no al desarrollo de conocimiento implícito de la L2 que, como el de las nativas, es de acceso automático y por tanto rápido y correcto. De la mano viene otra cuestión: ¿puede el conocimiento explícito transformarse en implícito mediante la práctica repetida? Este sería un proceso similar al de una jugadora de tenis novata. La cuestión en el campo de la adquisición es confirmar que lo mismo ocurre cuando aprendemos una lengua: que a base de práctica laboriosa y consciente, podemos llegar a adquirir conocimiento inconsciente, rápido, automático y eficaz de la lengua –la fluidez. Por otro lado, es posible que los dos tipos de conocimiento, explícito e implícito, deban considerarse como extremos de una sola dimensión, en lugar de categorías separadas, y quizás una aprendiz pueda tener acceso a ambos simultáneamente o en mayor o menor grado, según si tiene tiempo para pensar, como cuando escribe o, si no tiene tiempo, como cuando habla.