

## Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera

Sara Robles Ávila (España, Universidad de Málaga)

### Resumen

En este artículo se hace balance de las tendencias que han venido desarrollándose en los últimos años en el ámbito de la didáctica de ELE, partiendo de los enfoques metodológicos y pasando por los contenidos que conforman los planes curriculares, con especial atención a los componentes gramatical y léxico.

El *Anuario del Instituto Cervantes* (2016, pp. 7-8) correspondiente al año 2016 ha calculado que son casi 567 millones (566.932.208 concretamente) las personas que hablan español en el mundo, incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera. Por tanto, como demuestran los datos, el español se afianza como segunda lengua más hablada en el mundo; una lengua que viene experimentando desde 1950 un ascenso moderado (frente al chino o al inglés, las otras dos lenguas con el mayor número de hablantes, situadas en el primer y tercer puesto respectivamente) y de la que se espera una evolución demográfica ascendente hasta al menos 2050.

Como lengua extranjera (LE), el español es uno de los idiomas más estudiados después del inglés, y se disputa el segundo puesto con el francés y el chino mandarín, calculándose que alrededor de 21 millones de alumnos estudian español como LE, según datos del citado *Anuario* (2016, pp. 10-17), que, además y a pesar de que solo existen indicadores parciales, precisa que la demanda de español ha aumentado en los últimos años.

Esta solicitud de formación en lengua española por parte de estudiantes extranjeros ha provocado en las últimas décadas el desarrollo vertiginoso de esta área particular de la lingüística aplicada que trata de ofrecer los métodos, las herramientas, los recursos y los procedimientos que resulten más eficaces para culminar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como LE o L2, según los casos.

La última década del siglo pasado supuso en el ámbito del ELE la inmersión plena en la Lingüística de la Comunicación. Con el advenimiento de los enfoques comunicativos, que promovían la consideración de la lengua como vehículo de intercambio entre los hablantes, se produce un cambio radical de paradigma en la consideración de la naturaleza de las lenguas, en la teoría del aprendizaje y en su funcionalidad. En este nuevo enfoque, aprender una lengua suponía mucho más que dominar el vocabulario y las estructuras o emplear los recursos adecuados para situaciones tipificadas, era actuar en esa nueva lengua como individuo, desde la propia identidad y expresándose como un yo particular.

Desde el punto de vista procedimental-metodológico el paso a los enfoques comunicativos provocó un movimiento brusco de péndulo que, *grosso modo*, pasó desde el eje paradigmático de los métodos gramaticales y posteriormente estructuralistas –con el foco en los aspectos puramente formales (*focus on forms* en terminología de M. Long, 1991), a una etapa intermedia nocio-funcionalista, preludeo de este nuevo eje caracterizado por el foco en el contenido, en el significado, con la consecuente desatención en los aspectos formales (*focus on meaning*, Long, 1991). Gracias a la Lingüística de la Comunicación se desarrollaron o implementaron, según los casos, disciplinas determinantes para los procesos de interrelación personal (Gutiérrez Ordóñez, 2002, pp. 84-88), como fueron la Sociolingüística, la Psicolingüística, el Análisis de la

Conversación, la Semiótica y la propia Lingüística Aplicada; aunque fue, sin duda, la Pragmática la que supuso un verdadero punto de inflexión en la concepción de que suponía comunicarse, con las consecuentes repercusiones en las propuestas metodológicas, en las programaciones de cursos, en la selección de contenidos y, en definitiva, en la visión global de los actos comunicativos a los que había que incorporar no solo lo codificado de los mensajes sino todo lo que se obtiene de ellos por vía ostensivo-inferencia: lo no codificado. O lo que es lo mismo, había que superar el significado de los enunciados y adentrarse en el ámbito de los sentidos (Gutiérrez Ordóñez, 2002, pp. 84-88). Esta incorporación del componente pragmático a la enseñanza del español como LE/LE significó prestar una atención plena al uso real y efectivo de la lengua, respetando los principios que regulan la comunicación, tener en cuenta las implicaturas, analizar las intenciones de los hablantes, porque detrás de un acto de habla hay una intención comunicativa, una funcionalidad que lo sustenta. El intercambio lingüístico compartido entre los participantes adquirió tal dimensión que ya no solo había que procurar emitir enunciados correctos sino también coherentes y adecuados a la situación de comunicación, al interlocutor y al objetivo del propio acto de comunicación.

De este modo, la competencia pragmática se hizo sinónima de competencia comunicativa, pues “teñía” de efectividad todas las restantes competencias (discursiva, estratégica, lingüística, sociolingüística –Canale y Swain, 1980– y cultural –Bachman, 1990, entre otros), y era el componente imprescindible en todo acto comunicativo que buscara acercarse a las producciones auténticas de los hablantes nativos.

Así, la incorporación de la Pragmática a la enseñanza de ELE permitió dimensionar el auténtico valor de los actos de habla y en lo que a la metodología se refiere supuso la consolidación de los enfoques comunicativos, y su evolución y desarrollo posterior en modelos más concretos entre los que destacan por su repercusión la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas o, más comúnmente Enfoque por Tareas –en adelante ET– (Long, 1985), además de los enfoques humanistas (Moskowitz, 1978), la enseñanza de la lengua basada en contenidos (Brinton, Snow y Wesche, 1989), el enfoque léxico (Lewis, 1993), el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), el aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994), además de otros métodos y acercamientos alternativos del siglo pasado que han sido sistematizados por Richards y Rodgers (2014: 259-327).

El ET permitió un salto a la actuación verdadera, a la práctica real, que implicaba hacer cosas auténticas con la lengua, pasar a la acción y actuar en la vida real. Supone un enriquecimiento del enfoque comunicativo, que había sido llevado a la práctica de manera muy deficiente, por distintas razones: 1. no eran muchos los profesores que tenían una sólida formación en esta forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. los alumnos no estaban acostumbrados a un modelo tan participativo en la construcción del conocimiento; 3. el sistema apenas contemplaba la creación de los programas de enseñanza teniendo en cuenta este nuevo modelo; 4. ni, como consecuencia, la evaluación iba más allá de la realización de exámenes, modelo alejado de los planteamientos comunicativos. El ET proponía una nueva forma de organizar el trabajo y elaborar las programaciones. La tarea se convertía en el eje sobre el que giraba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Howatt (1984), el ET supone la materialización del *enfoque comunicativo fuerte*. Así pues, las tareas son fundamentalmente comunicativas, centradas en la trasmisión e intercambio de información, que exigen del estudiante la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos –más allá de la concentración en la corrección lingüística–, que demandarán la negociación de sentido en las situaciones de

comunicación concretas para lograr objetivos específicos (Long, 1983 y 1996), para lo cual el alumno deberá preparar un plan estratégico que le conduzca al éxito en la realización de la tarea final.

La publicación en 2001 del *The Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment* –traducido un año más tarde al español como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*– por parte del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa supuso un momento de inflexión en lo concerniente a la consideración de las acciones que los países del entorno europeo debían seguir en cuanto a las lenguas en lo referente al modo de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y al establecimiento de unas escalas de evaluación y, sobre todo, de certificación que fueron rápidamente asumidas por los gobiernos de los países europeos en mayor o menor medida y que resultaron bienvenidas desde su nacimiento, pues proporcionan una base común, garantía de transparencia y coherencia, para los usuarios de lenguas extranjeras; para los profesionales que las enseñan, las evalúan, las certifican en grados de dominio (niveles de referencia), o marcan orientaciones curriculares; para los formadores de profesores; para los autores de materiales docentes o para las autoridades educativas que toman decisiones sobre la enseñanza de las lenguas.

Aunque el *MCER* se define como orientativo y, por lo tanto, no prescriptivo en lo referente a la metodología que se debe emplear para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, propone un modelo al que denominó *enfoque orientado a la acción* (en adelante EOA) que ha provocado unas reacciones de adhesión tales que hoy en día resulta prácticamente imposible no oír hablar de este supuesto enfoque en los foros de la didáctica de ELE, buscando alinearse con la referencia del documento europeo, puesto que se ha erigido como el modelo metodológico de nuestra era. Sin embargo, como ya hemos puesto de manifiesto en otro trabajo (Robles Ávila, 2017b), no se trata de un enfoque singular y diferenciado propiamente, sino más bien un avance dentro del paraguas de los enfoques comunicativos, pudiéndose considerar la versión más reciente de estos y su consolidación (Martín Peris, 2010), una actualización que recoge, de un lado, las principales aportaciones del análisis del discurso y de la lingüística textual en el plano de las ciencias del lenguaje; y, de otro, las mejoras introducidas por el constructivismo y el interaccionismo social en el marco de la psicología del aprendizaje. En su base está la consideración del alumno como usuario

Concluimos, pues, considerando que en el plano de la metodología la tendencia actual es la consagración de la visión comunicativa de la lengua que se enseña y aprende, y ya sea mediante una etiqueta u otra el objetivo es procurar hacer del alumno un usuario competente de la lengua en una triple dimensión: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

En el plano de los contenidos del currículo, en la actualidad se ha consolidado la incorporación de contenidos más allá de los puramente lingüísticos en las programaciones de ELE, como son los pragmáticos, los sociolingüísticos, los estratégicos, los paralingüísticos, etc. Pero, por ser los que más se han visto afectados por los cambios metodológicos y procedimentales en los últimos años, revisaremos someramente los que tienen que ver con el tratamiento de la gramática y del léxico, por lo que nos detendremos en reflexionar en cómo se abordan los ítems gramaticales y léxicos en la clase de ELE actualmente. Empezaremos refiriéndonos a los primeros que, de ser vertebradores de la enseñanza de ELE, pues copaban la mayor parte de las programaciones en otros tiempos no tan remotos, hoy día han pasado a tener un papel menos preponderante y su

acercamiento se vincula a su funcionalidad pragmática, comunicativa, a los contextos de uso, a las intenciones que los hablantes quieren transmitir. La clave está, pues, no tanto en qué contenidos gramaticales enseñar –que vendrán determinados por los planes curriculares y el análisis de las necesidades de los aprendientes– sino más bien en cómo realizar las conceptualizaciones gramaticales y en determinar qué prácticas presentar para que el alumno las vaya interiorizando y, finalmente, las pueda automatizar en sus producciones comunicativas reales; y todo ello para que la enseñanza de la gramática resulte eficaz como “acto de enseñanza de comunicación” (Ruiz Campillo, 2007) porque, de lo contrario, estaremos ante una concepción de la gramática conductista, estructuralista y formalista, totalmente inoperativa, que se resiste a abandonar nuestras aulas por falta de un nuevo patrón procedimental. Esta consideración de la gramática se incardina en los presupuestos del cognitivismo lingüístico que se centra en las intenciones comunicativas del hablante y determina lo que este ha querido decir y cómo lo ha dicho, construyendo los significados a través de la discriminación de las formas (Langacker, 2008).

Fue en torno a los años 80 y 90 del siglo pasado cuando M. Long propuso un modelo de enseñanza de los contenidos gramaticales al que denominó *focus on form* (atención a la forma, AF) –en contraste con el *focus on forms*, caracterizador de los enfoques más formalistas y estructuralistas, y del *focus on meaning*, que, contrariamente al enfoque anterior, descuida los aspectos formales–, como comentamos anteriormente, y que está basado en la focalización consciente en los aspectos lingüísticos en los contextos de comunicación significativa. Los programas de AF parten de los presupuestos procedimentales del enfoque por tareas, en concreto de las tareas comunicativas, que dirigen la atención del estudiante hacia la gramática cuando esta es necesaria para resolver un problema de comunicación. La AF se fundamenta en la ‘negociación del sentido’ (Long, 1996; Pica, 1994), es decir, en la atención a la comunicación real que se produce en el espacio y en el momento concretos en que el hablante hace un uso estratégico de lengua diciendo lo que quiere decir exactamente para que el oyente lo interprete con precisión, evitando así posibles malentendidos, disfunciones comunicativas, inexactitudes o cualquier otro ruido comunicativo.

Esta tendencia en el tratamiento didáctico de la gramática exige una enseñanza explícita de las formas y su uso comunicativo; la AF se materializa en la llamada “gramática pedagógica”, que tiene la función de facilitar la comprensión del sistema formal de la lengua (tarea tradicional de las gramáticas formales) en relación con el uso social que desempeña en la comunicación entre nativos. Por ello, presta atención a factores como la variación lingüística, los diferentes niveles de la lengua y las relaciones entre ellos, los distintos registros, la tipología textual y los conocimientos previos que puede tener el alumno de la L2 y los que posee de su L1. En la Gramática Pedagógica se cuida con especial atención el lenguaje de instrucción de las explicaciones y de las actividades, adaptándolo al nivel de competencia del alumno. Además, esta propuesta es el mejor ejemplo de la conjunción entre gramática y pragmática, de lengua en uso, de presentación de las conceptualizaciones gramaticales en su funcionalidad comunicativa donde el alumno va a poder comprobar las leves diferencias de matices o los muy distintos significados que pueden desplegar determinados ítems lingüísticos en ciertos contextos o en discursos con una intencionalidad comunicativa concreta (Robles Ávila, 2017a: 87-88).

Junto a este nuevo modelo para la enseñanza de los contenidos gramaticales, empieza a extenderse la consideración del léxico como elemento principal de la comunicación, en la línea que ya había apuntado Wilkins (1972): “Sin gramática poco se

puede comunicar; sin vocabulario, nada”, que, fue calando poco a poco en los ámbitos de la didáctica de segundas lenguas y que en España se materializó a finales del siglo pasado en la teoría, y en la práctica docente mucho más recientemente hasta la actualidad. De este modo, el léxico ha venido siendo en los últimos años en los foros didácticos de ELE objeto de una reconsideración como componente indispensable de los currículos, por encima de cualquier otro y muy especialmente del gramatical, que en este nuevo espacio adquiere un rol subsidiario. Este nuevo planteamiento dio lugar al nacimiento del llamado por Lewis (1993) *Enfoque léxico*, que comenzó a reivindicar la centralidad del léxico y, como consecuencia, la conveniencia del aprendizaje de las lenguas a partir de este. Los presupuestos teóricos de este enfoque parten de la consideración del lenguaje como un conjunto de bloques de palabras prefabricadas (*chunks*), que pueden ser simples palabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas (Lewis, 1993). El enfoque léxico pone el acento en aprender secuencias. Y por lo tanto en enseñarlas y mostrarlas. Así entendidas las lenguas son consideradas léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada (Lewis, 1997, p. 13). El alcance de este planteamiento exige la reflexión de lo que significa saber una unidad léxica para lo cual se ha de tender al aprendizaje explícito de los *chunks*, profundizar en el conocimiento de una unidad léxica para que el estudiante “reflexione sobre la red de asociaciones relacionadas con su forma, su significado y su uso en contexto” (Estaire, 2007, p. 400). Así pues, se promueve un cambio en la forma de enfocar tanto la importancia concedida al léxico –vertebrador en este modelo– como en la metodología que se debe emplear para mejorar la competencia léxica, ya sea mediante el aprendizaje directo y explícito, o el indirecto a través de la exposición a los ítems particulares.

Con este apresurado análisis se ha querido mostrar una imagen no fija, sino en movimiento, como no podría ser de otra manera, del panorama actual en la enseñanza-aprendizaje del español en cuanto a procedimientos metodológicos y contenidos prioritarios que forman parte de las programaciones, teniendo en cuenta que en el caso de la didáctica de ELE se mantiene la tendencia a tomar los modelos procedentes de la didáctica del inglés, acomodándolos y redefiniéndolos, según los casos, y que los avances teóricos tardan, a mi modo de ver, demasiado tiempo en llegar a las aulas, a la práctica docente. Así, el reto al que nos enfrentamos es establecer una relación más estrecha entre investigación y docencia, lo que ya empieza a vislumbrarse gracias a una formación cada vez más rica y específica de los docentes, y al mayor desarrollo de la propia didáctica de ELE.

#### Bibliografía

- Bachmann, L. 1990: *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brinton, D., Snow, M.A. y Wesche, M.B., 1989: *Content-based second language instructions*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Consejo de Europa, 2002: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Gardner, H., 1993: *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 2002: *De Pragmática y Semántica*. Madrid: Arco-Libros.
- Estaire, S., 2007: «Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas». Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/05\\_estaire.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/05_estaire.pdf)
- Howatt, A., 1984: *A history of English language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes, 2016: *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E., 1994: *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Langacker, 2008: «The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy». En De Knop, S. y De Rycker, T. (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 7-36.
- Lewis, M., 1993: *The lexical approach: The estate of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Long, M., 1983: «Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom». En M. Clarke y J. Handscombe (eds.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language and teaching*. Washington, DC: TESOL.
- \_\_\_\_\_ 1985: «The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching». En Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London, Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_ 1991: «Focus on form: A design feature in language teaching methodology». En K. DeBot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 39-52.
- \_\_\_\_\_ 1996: «The role of linguistic environment in second language acquisition». En W. Ritchie & T. Bathia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego; Academic Press, pp. 413-468.
- Martín Peris, E., 2010: *Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de [http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua\\_educacion/peris\\_ernes\\_to\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernes_to_m.htm)
- Moskowitz, G., 1978: *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Pica, T., 1994: «Questions from the language classroom: Research perspectives». *TESOL Quarterly*, 28: 49-79.
- Richards, J.C. y Rodgers, T., 2014: *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press. Third edition.
- Robles Ávila, S., 2017a: «Presentación y prácticas operativas de las conceptualizaciones gramaticales en ele». En C. Muñoz Medrano (ed.), *Lengua y Cultura en ELE: aportaciones teóricas y prácticas*. Pompei: Flavius editore.
- \_\_\_\_\_ 2017b: «Deconstrucción del enfoque orientado a la acción». En AA.VV. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor J.S.L*. Madrid: Sgel, 255-271.
- Ruiz Campillos, J.P., 2007: «Gramática cognitiva y ele». *Marcoele*, n. 5:

<http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>  
Wilkins, D. A., 1972: «Grammatical, Situational and Notional Syllabuses».  
En Verdoodt (ed.), *Proceedings of the Third International Congress of Applied  
Linguistics*, vol. 2, Heidelberg, J. Groos.