De la teoría a la práctica: El «giro social» en la enseñanza del español como lengua extranjera

Claudia Almeida Goshi
Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX)
Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
calmeidag@unmsm.edu.pe
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4975-3989

Resumen: en este trabajo, reviso de manera sucinta las posibilidades y los límites del cognitivismo en la enseñanza del español como lengua extranjera para, luego, esbozar los beneficios teóricos y metodológicos del «giro social» en este campo laboral y de estudio. Para ejemplificar lo mencionado comparto experiencias como docente de español para estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades. El trabajo en un aula de español como lengua extranjera (ELE) puede llegar a presentar —con fines específicos— rasgos del enfoque cognitivo; pero también pueden ostentar características de marcos más sociales (como el modelo identitario) con los que se trata de garantizar un aprendizaje más ecléctico y equitativo.

Palabras clave: español como lengua extranjera, cognitivismo, giro social, modelo identitario.

https://doi.org/10.18800/elepucp2019.001

1. Introducción

Hace cinco años comencé a enseñar español como lengua extranjera (ELE). Al igual que muchos profesores del Perú, llegué a este campo laboral casi por casualidad. Pensé que mi viaje por el mundo ELE iba a durar tan solo un semestre. Afortunadamente, me equivoqué. La docencia en un salón conformado por estudiantes con diversas nacionalidades, lenguas, intereses, expectativas, así como con disímiles bagajes educativos y socioculturales, constituye un desafío constante que los profesores afrontamos con ideas o prácticas pedagógicas previas que terminan siendo reconfiguradas (e, incluso, desestabilizadas) cuando nos sumergimos en un ambiente tan complejo como un aula ELE. El trabajo docente en un espacio como el esbozado se convierte en una experiencia enriquecedora y transformadora que los profesores descubrimos in situ y siempre de la mano con los alumnos.

En nuestro país, los docentes de español como lengua extranjera aprendemos a enseñar en la práctica. Logramos manejar distintos métodos de enseñanza por medio del «ensayo y error» hasta llegar a un punto en el que adquirimos un dominio que —advierto— nunca deja de encontrarse sujeto al perfeccionamiento. De ahí lo cautivante del mundo ELE y de la necesidad de explorarlo académicamente para —como manifiesta Larsen-Freeman (2000, p. ix)— volver explícito lo implícito; esto es, establecer puentes entre la teoría y la práctica: contemplar lo que hacemos en el aula ELE y desempaquetar sus casi imperceptibles basamentos teóricos. Se trata, entonces, de comenzar a tomar distancia de nuestras dinámicas pedagógicas, revelar sus porqués y sus posibles efectos en la comunidad que creamos con los estudiantes en un curso de español como lengua extranjera.

2. Objetivos

1. Problematizar lo tácito en la enseñanza ELE;

2. Echar una mirada panorámica sobre el cognitivismo, corriente tan tradicional y arraigada en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas (como el español)[1];

1 La adquisición de segundas lenguas (SLA por sus siglas en inglés) constituye un

3. Presentar, de manera sucinta, métodos de enseñanza que se enmarcan en esta perspectiva (enfoque de código cognitivo y respuesta física total) para, luego, determinar sus límites y rescatar sus alcances;

4. Compartir en qué consiste el «giro social» en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas[2]; y

5. Revisar brevemente el modelo identitario (Norton, 2013; Norton y Mckinney, 2011), el cual orbita en este horizonte interdisciplinario.

En este estudio expondré experiencias personales dentro del aula, pues resulta indispensable reconocer —como Kumaravadivelu (1994, pp. 28-29) manifiesta— la importancia del trabajo docente. Los profesores, en la práctica, tomamos decisiones metodológicas que se ajustan a los grupos que tenemos a nuestro cargo. Así como es necesario exhibir y discutir los aportes teóricos en la enseñanza de segundas lenguas, también es indispensable valorar la experiencia en el aula: gracias a ella la teoría adquiere sentido y se vislumbran sus contornos y sus posibilidades. Precisamente, a continuación, brindaré una mirada panorámica sobre el cognitivismo, un clásico en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas, y que ha traspado incluso las prácticas pedagógicas de cursos ELE en nuestro país.

---

campo de estudio que se concentra en analizar la capacidad humana de aprender otras lenguas (más allá de la materna) a lo largo de la vida de los individuos (Ortega, 2009, pp. 1-2). La adquisición de una segunda lengua puede desarrollarse en entornos informales (vecindario, trabajo, etc.), así como en contextos educativos formales (colegio, universidad, centros de idiomas) o gracias a una mixtura de ambos (Ortega, 2009, p. 6). Gracias a su carácter interdisciplinario, la adquisición de segundas lenguas se articula con su enseñanza en ambientes formales, pero no se agota en ella.

2 El «giro social» constituye una corriente que se preocupa por comprender el carácter situado, relacional, polivalente, contingente, dinámico y emergente del lenguaje en uso que se activa en espacios educativos multiculturales, tan complejos y diversos, como por ejemplo un salón ELE en el Perú.

3. Contenido

1.1. El cognitivismo en el aula ELE

De acuerdo con Atkinson (2011a, p. 4), el término «cognitivismo» típicamente es utilizado para denominar a una doctrina en la cual la mente/cerebro del hablante es el centro de todo pensamiento y aprendizaje humano. Este último —en líneas generales— sería una forma de procesamiento de información: «In a nutshell, the human mind is viewed as a symbolic processor that constantly engages in mental process» (Ortega, 2009, p. 83). Para el cognitivismo, la mente funcionaría como una computadora que realiza un conjunto de operaciones de manera mecánica y que necesita un *input* para obtener un *output* como resultado. El lenguaje, por tanto, es un producto cognitivo: «Language production and comprehension therefore become, respectively, encoding and decoding processes wherein what are encoded/decoded are units (or at least vehicles) of thought» (Atkinson, 2011a, p. 5). El contexto en el que son producidos los enunciados —en este enfoque— no es asunto medular. Preguntas como «por qué», «para qué», «con quiénes», «dónde», «cuándo» y «a quiénes» está dirigido un enunciado no resultan relevantes. La realización y la comprensión lingüística son el producto de la codificación y la decodificación de unidades. El lenguaje —según el cognitivismo— tan solo sirve para referirse y decodificar el mundo.

El cognitivismo ha influenciado la adquisición de segundas lenguas al punto de ser considerado la perspectiva dominante dentro de este campo de estudio (Atkinson, 2011b, p. xi). El énfasis se encuentra, básicamente, en el *input* y en cómo este resulta «comprensible» para el oyente. De ahí que en un ambiente de enseñanza de segundas lenguas que tenga raíces cognitivas los métodos de aprendizaje estén centrados en la forma lingüística a través de reglas y ejercicios gramaticales con los que se busca que los estudiantes internalicen el nuevo idioma. El sujeto se encuentra en una posición secundaria: el *input* lingüístico es lo que importa en clase.

Kumaravadivelu (1994, p. 29) manifiesta que, efectivamente, hay métodos de enseñanza de segundas lenguas que se concentran en la estructura lingüística. Por ejemplo, el «enfoque de código cognitivo»

es un método de enseñanza de segundas lenguas, cuyo origen se remonta a mediados de la década de 1960 y ostenta influencias de los trabajos del lingüista generativista estadounidense Noam Chomsky. Según este método, el aprendizaje de una segunda lengua se realiza de manera consciente. El profesor es quien se encuentra a cargo de enseñar de manera explícita las reglas gramaticales de la segunda lengua para, luego, practicarlas con numerosos ejercicios (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Como bien manifiesta Pieprzytza (2017, p. 21), las reglas gramaticales constituyen el núcleo del método. La clase llega a buen puerto siempre y cuando el profesor domine las reglas gramaticales de la segunda lengua y las explique en el idioma materno de los estudiantes. El docente es quien comienza y dirige la clase: quien explica y corrige.

Otro método que ostenta como eje el *input* lingüístico es el de «respuesta física total» y fue formulado gracias al trabajo del psicólogo James Asher. Tal como en el «enfoque de código cognitivo», el profesor es quien orquesta la sesión. Los alumnos en un primer momento no hablan. El docente brinda instrucciones comprensibles, las cuales son acatadas por aquellos por medio de respuestas físicas (Hernández, 2000, p. 147).[3] A pesar de que este método se despliega en el aula como si se tratara de un juego, no podemos perder de vista el eje conductor de la clase: los imperativos (*input*) comprensibles formulados por el docente.

Figura 1: *Salida a las Catacumbas de Lima con alumnos de Español Intermedio (2019-1)*

3 Este método también contempla que los estudiantes produzcan órdenes, pero después de que el profesor lo haya hecho (Alcalde, 2011, p. 18).

Por mi parte, puedo afirmar que en un aula ELE los métodos enfocados en el *input* producido por el docente sí funcionan siempre y cuando se tengan en cuenta las necesidades del grupo de estudiantes que se encuentra a nuestro cargo y se persigan logros específicos. Ejercicios altamente precisos y controlados pueden generar cierta confianza gramatical en los alumnos, sobre todo al inicio de las sesiones o en la primera etapa de los cursos ELE. Sin embargo, considero importante tener presente que «[l]anguage teaching clearly did not involve transferring mental systems from head to head» (Larsen-Freeman, 2011, p. 49). En la práctica, como docentes ELE sabemos que las actividades tan enfocadas en nosotros (y en lo que producimos) resultan insuficientes y desgastantes. Se reduce, sobre todo, la creatividad del estudiante, así como la posibilidad de que aprenda con sus compañeros (y que nosotros lo hagamos de ellos).

Cuando nos encontramos ante la oportunidad de enseñar español en un ambiente multicultural, con estudiantes provenientes de diferentes países (como EE.UU., Francia, Inglaterra, Italia, Alemania, Japón, China, Corea, entre otros) —todos en un mismo salón—, necesitamos de otros métodos de enseñanza y de otras perspectivas teóricas que ayuden a garantizar un aprendizaje más ecléctico y equitativo. Los métodos enfocados en el *input* producido por el profesor (sean reglas gramaticales explícitas o imperativos), dado su carácter unidireccional, pueden otorgar la falsa impresión de que todos los alumnos están aprendiendo por igual, lo cual finalmente exculpa a la labor docente.

Como mencioné en líneas anteriores, en nuestro país, las aulas ELE están conformadas por estudiantes con diversos bagajes educativos y socioculturales. Los métodos esbozados pueden ser ya conocidos por algunos de ellos (así como otros centrados de manera aún más extrema en el *input*, como el audiolingüístico); sin embargo, resulta muy difícil que satisfagan las necesidades e intereses de todos[4]. Para ello,

4 El método audiolingüístico se encuentra influenciado por el trabajo del lingüista estadounidense Leonard Bloomfield, quien manifestaba que «uno puede aprender a entender y hablar un idioma solo escuchando e imitando a hablantes de ese idioma» (citado en Pieprzytza, 2017, p. 18). Este método ostenta raíces conductistas. En el aula, el profesor se preocupa por ofrecer un *input* adecuado en la segunda lengua, el cual es repetido por los estudiantes. A mayor repetición,

necesitamos aplicar un acercamiento teórico-metodológico diferente que se dirija a explorar la complejidad en el aula, no a reducirla. El «giro social» en la enseñanza de una segunda lengua (como el español para extranjeros en el Perú) busca dar cuenta de la polivalencia y del carácter transformador de los usos situados del lenguaje. En una clase ELE, no solo los estudiantes aprenden del docente o apoyándose unos a los otros; a su vez, es posible que las creencias o ideas acerca del mundo que el profesor cargue se vean horadadas por las dinámicas que se despliegan en ella. Como bien manifiesta Ortega, «[l]anguage learning and language learners are not defined by deficit» (2011, p. 172). Los profesores también podemos aprender de nuestros alumnos. De ahí que se vuelva necesario aprender escuchar hasta los silencios, como bien desarrollaré a continuación.

1.2. El «giro social» en el aula ELE

Si bien es cierto que la adquisición de una segunda lengua ostenta una impronta psicológica muy asentada, este campo de estudio se ha visto enriquecido en los últimos años a partir del «giro social»[5]. David Bloch fue quien comenzó a desarrollar, a inicios del siglo XXI, en qué consiste este cambio teórico-metodológico, el cual reconoce la importancia del contexto social en el que se produce el lenguaje en uso. La estructura lingüística importa, así como otros factores (invisibles en el cognitivismo): «The interactional analysis of learner performance revealed that, along with linguistic attention, ideology, identity and affective scaffolding arose during the information exchange» (Rosique y Izquierdo, 2014, p. 11). El «giro social» reconoce la articulación del uso lingüístico con cuestiones de poder e identidad: «[T]he study of additional language learning is not only shaped by the social context in which it happens; it is bound inextricably to such context» (Ortega, 2009, p. 217). Esta relación bidireccional entre la enseñanza de segundas lenguas y el contexto es uno de los pilares del «giro social».

---

mayor aprendizaje (Larsen-Freeman, 2000, p. 43).

5 Incluso, Ortega manifiesta que la adquisición de segundas lenguas, en tanto campo de estudio, se encuentra más fuerte y mejor gracias al «giro social» (2011, p. 172).

Siguiendo esta perspectiva, un aula ELE se crea y recrea en las interacciones de los estudiantes y el profesor. Además, las identidades emergen, se mantienen y transforman de manera dialógica, por medio del lenguaje en uso. El «modelo identitario» (Norton, 2013; Norton y Mckinney, 2011) se ampara, precisamente, en el «giro social». Para Norton y Mckinney (2011, p. 73), los estudiantes no deberían ser identificados a través de dualismos como «motivado», «inmotivado» o «introvertido», «extrovertido», sino, más bien, se tiene que considerar que este tipo de etiquetas pueden funcionar como constructos sociales atravesados por relaciones de poder:

> In this view, every time learners speak, they are negotiating and renegotiating a sense of self in relation to the larger social world, and reorganizing that relationship in multiple dimensions of their lives. […] The construct of identity as multiple is particularly powerful because learners who struggle to speak from one identity position can reframe their relationship with their interlocutors and reclaim alternative, more powerful identities from which to speak (Norton y Mckinney, 2011, pp. 73-74).

Figura 2: *Salida a las Catacumbas de Lima con alumnos de Español Intermedio (2018-2)*

En un aula ELE en el Perú, por ejemplo y siguiendo este modelo, los profesores debemos contemplar la diversidad de identidades que

emergen en dinámicas interaccionales específicas, pues —aunque no lo parezca— aquellas pueden llegar a afectar el aprendizaje de los estudiantes en entornos multiculturales:

> If we agree that diverse identity positions offer learners a range of positions from which to speak, listen, read or write, the challenge for language educators is to explore which identity positions offer the greatest opportunity for social engagement and interaction (Norton, 2013, p. 16).

Las etiquetas identitarias antes mencionadas reducen la multiplicidad y reproducen estereotipos, los cuales resultan muy nocivos en la práctica pedagógica, dado que pueden desmotivar o anular a los alumnos al ser calificados de ciertas maneras.

La perspectiva identitaria en la adquisición de una segunda lengua considera que la construcción identitaria dentro y fuera del aula es múltiple, emergente y relacional. Es necesario, por tanto, desestabilizar los estereotipos (entre ellos, los reproducidos por el docente). Pensemos, por ejemplo, en los silencios en clase. Un estudiante asiático puede ser calificado de antemano por el profesor como «introvertido» debido a su silencio o falta de participación en clase o de interacción con sus demás compañeros. Como consecuencia, tratamos de no «incomodarlo» en clase. Así, caemos en una falacia circular («no habla porque es introvertido; es introvertido, entonces, no habla») que oscurece la complejidad y perjudica el aprendizaje de los educandos. Los silencios son polivalentes: ostentan diferentes significados según el contexto de uso. Pueden funcionar como un mecanismo de defensa que los alumnos activan para protegerse de sentir algún tipo de inseguridad por su manejo del español como lengua extranjera. El miedo a equivocarse en público al responder o al interactuar con los compañeros gatilla silencios. De ahí la necesidad de que los profesores ELE procuremos involucrar a todos en la clase mediante vínculos solidarios que se manifiestan alrededor de actividades específicas. Más allá de las preconcepciones del mundo que los profesores carguemos, es importante no perder la capacidad

de asombro. Los estudiantes nos sorprenden al punto de lograr desbaratar estereotipos, tan «naturales» como perjudiciales.

Figura 3: *Clase de Español básico con estudiantes japoneses (2017)*

Las tareas colaborativas, diseñadas para resolver un problema o averiguar información sobre un tema desconocido, sirven como fermento para activar interacciones que incentiven el involucramiento y la curiosidad de todos los estudiantes. El profesor no es el centro de la clase ELE: los alumnos son los protagonistas. Es labor del docente garantizar que todos sean parte de la clase por medio de lo que hacen dentro y fuera del aula (como se observa en las figuras 4 y 5).

Figura 4: *Actividad en el campus universitario (clase de Español Básico con estudiantes japoneses, 2017)*

En lo personal, he tenido a mi cargo estudiantes que pueden ser calificados de antemano como «introvertidos» o «silenciosos». No obstante, según las actividades por realizar, despliegan identidades mucho más dinámicas: llegan a ser los que más hablan y participan, siempre y cuando —considero— se percaten de que no hay nada de malo con los «errores» y que cometerlos, más bien, es una señal de que están aprendiendo.

Figura 5: *Actividad en el campus universitario (clase de Español Básico con estudiantes japoneses, 2017)*

Por otro lado, he tenido la oportunidad de escuchar conversaciones muy empáticas en español entre estudiantes japoneses, coreanos, chinos y norteamericanos acerca de temas que no son parte de las actividades por realizar dentro del aula. Lo hacen por sí mismos. Así, también aprenden el español como lengua extranjera y constituyen vínculos solidarios los unos con los otros, lo cual es clave para que el silencio no se apodere de una clase ELE. También considero importante salir del aula: desarrollar, por ejemplo, salidas de campo a algún atractivo turístico de la ciudad. En estas oportunidades, el español es un medio utilizado por estudiantes extranjeros de diferentes nacionalidades para hablar de sus experiencias en la ciudad, brindarse consejos entre sí o —como me ocurrió una vez— para cantarle el «Feliz cumpleaños» a una de sus compañeras de nacionalidad japonesa y expresarle los mejores deseos. Finalmente, no está de más mencionarlo: sin ningún *input* preestablecido de mi parte.

4. Conclusiones

Como vemos, si nos quedamos con el cognitivismo y su implicancia en la adquisición y enseñanza de una segunda lengua, los estudiantes no podrían salir de un ambiente y de ejercicios controlados. De esta manera, se desaprovechan oportunidades de aprender español de otras formas, así como de constituir —a través del uso de esta lengua— identidades opuestas al estereotipo y de establecer relaciones sociales solidarias con personas de diversos orígenes y bagajes socioculturales. El «giro social» en la enseñanza del español complejiza y puede dar cuenta, incluso, de la agencia de los estudiantes en su propio aprendizaje del español como segunda lengua sin ningún *input* prefabricado que lo genere.

Referencias

Alcalde, N.
(2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.

Atkinson, D.
(2011a). Introduction. Cognitivism and second language acquisition. En D. Atkinson, (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 1-23). Routledge.

Atkinson, D.
(2011b). Preface. En D. Atkinson, (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. xi-xii). Routledge.

Centro Virtual Cervantes.
(s.f.). *Enfoque del código cognitivo*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecodigocognitivo.htm

Hernández, F.
(2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la* clase *de idiomas*, (11), 141-153.

Kumaravadivelu, B.
(1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, *28*(1), 27-48.

Larsen-Freeman, D.
(2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Segunda edición. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D.
(2011). A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 48-72). Routledge.

Norton, B.
(2013). *Identity and Language Learning. Extendig the Conversation*. Segunda edición. Multilingual Matters.

Norton, B. y McKinney, C.
(2011). An identity approach to second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-94). Routledge.

Ortega, L.
(2009). *Undertanding Second Language Adquisition*. Routledge.

(2011). SLA after the Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 167-180). Routledge.

Pieprzytza, P.
(2017). «*El aprendizaje del código cognitivo» como el método más adecuado en una unidad didáctica en la clase de alemán como lengua extranjera (nivel B2)*. [Trabajo fin del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Universidad de la Laguna].

Rosique, L. e Izquierdo, J.
(2014). The Social Turn in SLA: An Analysis of the Cognitive and Socio-Cultural Dimensions of L2 Learners' Interactions. *Cínzontle, 6*(14), 11-15.

Claudia Almeida Goshi

Es licenciada en Lingüística por la UNMSM y magíster en Lingüística por la PUCP. Actualmente, es estudiante de la Maestría en Estudios Culturales de esta casa de estudios. Se desempeña como docente del Departamento de Humanidades de la PUCP y de la Escuela Académico Profesional de Lingüística de la UNMSM.

Claudia forma parte del Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX) de la PUCP desde 2016, espacio donde se ha desenvuelto como asistente de docencia y como profesora del curso Español Intermedio.