

Una historia de la enseñanza del español en los Estados Unidos

JASON KILLAM

Grove City College, USA

KillamJS@gcc.edu

MANUEL DÍAZ-CAMPOS

Indiana University, USA

mdiazcam@indiana.edu

<https://orcid.org/0000-0002-5527-9323>

STEPHEN FAFULAS

University of Mississippi, USA

stephenf@olemiss.edu

<https://orcid.org/0000-0002-8304-8514>

Resumen

El artículo presenta varias complejidades que han influido en la historia de la adquisición y enseñanza del idioma español en los Estados Unidos. Después de una breve introducción acerca de las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas entre los años 1950-1970, el artículo se centra en describir la historia de la enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de los estudios que emplean la metodología comunicativa. Se discuten, dentro del enfoque comunicativo, varios marcos teóricos, entre ellos modelos psicolingüísticos y socioculturales y el efecto que han tenido en la pedagogía. Adicionalmente, se ilustra el caso especial del español como lengua de herencia ya que hay millones de hispanohablantes que han aprendido hablar español en casa, pero sin tener acceso a una educación formal en el idioma materno hasta que llegan a la secundaria. El artículo concluye destacando los retos y las dificultades encontrados en la formación de los maestros de lenguas adicionales.

Palabras clave

Enseñanza de español; metodología; pedagogía; segundas lenguas; psicolingüística; teoría sociocultural.

A History of the Teaching of Spanish in the United States

Abstract

The article presents various complexities that have influenced the history of the acquisition and teaching of the Spanish language in the United States. Following a brief introduction of language acquisition research between the years of 1950-1970, the article focuses on describing the history of second language teaching from the perspective of studies that employ a communicative methodology. Several theoretical frameworks are discussed within the communicative approach, among them psycholinguistic and sociocultural models, and the effect that they have had on pedagogy. Additionally, the article highlights the special case of Spanish as a heritage language since there are millions of Spanish-speakers that have learned Spanish in the home but without having access to formal education their native language until high school. The article concludes emphasizing the challenges and difficulties encountered in the training of second language teachers.

Keywords

Spanish teaching; methodology; pedagogy; second languages; psycholinguistics; sociocultural theory.

Recibido el 17/05/2024

Aceptado el 18/06/2024

Cómo citar/how to cite

Killam, J., Fafulas, S. y Díaz-Campos, M. (2024). Una historia de la enseñanza del español en los Estados Unidos. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (21), 121-138. <https://doi.org/10.17345/rile21.3900>

1. Introducción

Se puede contar la historia de la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos desde varias facetas. La historia se puede contar desde la perspectiva de las investigaciones en los campos de la adquisición, de la pedagogía o también se podrían incluir las perspectivas que provienen de la psicología o de la sociolingüística. Ha habido varios avances en el entendimiento de los procesos internos y externos que afectan la adquisición. Se han observado varias conexiones entre las investigaciones universitarias y el impacto que estas han tenido en la transformación de la enseñanza de idiomas desde el nivel preescolar al nivel universitario. No obstante, la historia no solo incluye a los investigadores de la adquisición de lenguas adicionales; los maestros de primaria y secundaria también han contribuido a construir parte de esa historia.

El artículo se inicia con una presentación breve acerca de la historia de los métodos de enseñanza y las investigaciones entre los años 1950 y 1970. En esta época, se producen desarrollos importantes, tales como la aparición del método audiolingüe (Lee & VanPatten 2003), influenciado por las teorías conductistas (e.g. Skinner 1957), el desarrollo del análisis contrastivo y los análisis de errores (Corder 1981) y, posteriormente, la aparición de los métodos comunicativos, a partir de las influencias de la gramática universal (Chomsky 1957). Sin embargo, la mayor parte de las décadas de 1950 y 1960 se ven influenciadas por el método audiolingüe, según el cual la repetición e imitación tenían un peso fundamental.

A partir de los años 70, se empiezan a desarrollar estudios basados en las ideas de psicolingüistas como Krashen y Terrell (1983) y Asher (1977a, 1977b, 1996), así como los métodos de enseñanza que emplean las teorías socioculturales de Vygotsky (e.g. Glisan y Donato, 2017, 2021; Lantoff, 2000; Lantoff y Poehner, 2014). También, nos encontramos con los aportes de los especialistas de la adquisición que emplean la teoría psicolingüística (e.g. Ellis, 1997; Lee y VanPatten, 1995). Adicionalmente, se desarrolla también la integración de los campos de la adquisición y de la sociolingüística (e.g. Geeslin 2013, Geeslin y Long 2014). Además, ha habido una necesidad especial en los EE. UU. de pensar en los aprendices que han adquirido el español como lengua de herencia en sus hogares.

Las investigaciones de Krashen y sus aportes han impactado las prácticas de los profesores y maestros de lenguas adicionales por más de cinco décadas. Desde los años 1990, se ha observado un cambio en el ámbito educativo y los profesores y maestros han adoptado metodologías más favorables para los procesos de adquisición, según las hipótesis que plantea Krashen en sus estudios (e.g., 1981a, 1981b, 1982). Se trata de una historia compleja, pues la enseñanza de lenguas adicionales y su evolución resultan más difíciles de captar que el sumario de las investigaciones en el área de adquisición de segundas lenguas en los últimos 50 o 40 años. Esa historia resulta también relevante de contar de manera más íntima por la riqueza que implica.

2. Los años 1950-1970

El interés por la enseñanza del español en los Estados Unidos data desde el siglo XVII. De acuerdo con Pentón Herrera (2018), el primer curso de español fue dictado en la Universidad de Pennsylvania en 1766. Otras instituciones donde se enseñó español en este primer período incluyen el College of William and Mary y Mount St. Mary's University. La metodología empleada desde el siglo XVII hasta el XIX se basaba en el aprendizaje de la gramática, la traducción y la memorización de contenido y vocabulario. Se trata de un método histórico que proviene de la enseñanza del griego y el latín clásicos. Este método tradicional basado en la gramática y la traducción se mantuvo por mucho tiempo, debido al enfoque en la lectura y escritura en lugar de las habilidades orales.

Luego de la primera mitad del siglo XX, bajo la influencia de la teoría psicológica del conductismo, surgen nuevas aproximaciones metodológicas a la enseñanza de las segundas lenguas. La propuesta fundamental de la psicología conductista es que el aprendizaje ocurre mediante la formación de hábitos (Skinner, 1957). De esta forma, los procesos de aprendizaje dependen de la repetición, la imitación y el refuerzo de los buenos hábitos. En el caso de la adquisición de una segunda lengua, se suponía que la lengua nativa o primera lengua interfería en el proceso de adquisición. La fuente principal de los “malos hábitos” provenía de la primera lengua, por lo cual la enseñanza se centraba en actividades de repetición y de corrección de errores, sin prestar atención al intercambio de información que debe ocurrir en la comunicación. Este método, basado en la repetición de modelos, se conoce como la metodología audiolingüe o audiolingüismo. En este contexto, el instructor del método audiolingüe llevaba todo el peso de la clase y no proveía a los estudiantes de oportunidades para emplear el lenguaje en situaciones de intercambio comunicativo.

En términos de la teoría de adquisición que va de la mano del modelo audiolingüe, el análisis contrastivo resulta central. De acuerdo con este marco teórico, los procesos de adquisición se pueden explicar mediante la comparación de los aspectos semejantes y diferentes de la lengua nativa del aprendiz en relación con la lengua adicional. Así, los aspectos diferentes suponen mayor dificultad que los aspectos similares. El concepto de interferencia supone que los aspectos diferentes entre la lengua nativa y la adicional dificultarían la adquisición. Por ejemplo, para un hablante de inglés que adquiere el español como segunda lengua, será difícil la adquisición de las cópulas *ser* y *estar* debido a que, en inglés, sólo existe una cópula para expresar la gama de diferencias propias del español. La transferencia, por otro lado, serían aquellos aspectos que el hablante puede adquirir fácilmente debido a las semejanzas entre la lengua nativa y la adicional.

El análisis de errores supone la identificación de patrones que se presentan en el habla de los aprendices de una lengua adicional, que pueden ser explicados a partir de la comparación con la primera lengua. Según Corder (1981), los patrones que se identifican en los errores son indicio del proceso de aprendizaje y de las generalizaciones que los aprendices hacen a partir de los estímulos que reciben. Sin embargo, muchos de los fenómenos típicos y recurrentes de la adquisición de una lengua adicional no pueden ser explicados mediante el contraste de la primera lengua y la lengua adicional.

La aparición de las corrientes enfocadas en la gramática universal (UG) cambia el rumbo de los estudios de adquisición y también impacta los métodos de enseñanza. La gramática universal supone que los individuos están capacitados genéticamente para adquirir un lenguaje y que hay unos principios y parámetros disponibles para establecer generalizaciones a partir de estímulos limitados tanto en la primera lengua como en la segunda. Chomsky (1957) plantea que, genéticamente, los individuos poseen un dispositivo para la adquisición del lenguaje, el cual se activa y permite que un niño ya a los tres años tenga una gramática básica de la lengua que se habla en su entorno. En las diferentes versiones de este modelo en lenguas adicionales, algunas suponen que los mismos mecanismos universales están disponibles para los aprendices de forma similar a la adquisición de la lengua nativa.

Una de las figuras más influyentes en los estudios de adquisición de lenguas adicionales es Krashen (1981). Este investigador propone “la hipótesis del monitor”, de acuerdo con la cual, los individuos poseen dos sistemas que operan a la vez: la adquisición subconsciente y el aprendizaje explícito o consciente. El proceso de adquisición de una lengua adicional ocurre de manera semejante a cómo se aprende una primera lengua, lo cual supone intercambios significativos en los que se transmiten mensajes y se produce la comunicación. A diferencia del modelo audiolingüe, la corrección de errores y la memorización de reglas no se considera importante para la hipótesis de Krashen. El conocimiento explícito de reglas y patrones lingüísticos puede emplearse para “monitorear” y alterar los enunciados que produce el aprendiz y modificar las generalizaciones que constituyen el sistema de la lengua adicional. En el campo de la enseñanza, el profesor de segunda lengua actúa como un facilitador encargado de proveer un ambiente de clase propicio para la comunicación y el uso del lenguaje en situaciones en las que la entrada (i.e., el lenguaje que se emplea en clase, *input* en inglés) sea comprensible y permita a los aprendices ir creando generalizaciones.

3. Las perspectivas psicolingüísticas

Los acercamientos psicolingüísticos se centran en el procesamiento, almacenamiento, comprensión y la producción de información lingüística. Grosjean & Li (2013: capítulo 2), explica como procesamos los mensajes orales. Si alguien nos dice “Alberto no está en casa”, comenzamos por analizar los sonidos y los detalles fonéticos. Hay que percibir los fonemas, señales de entonación y el ritmo, entre otros factores, para entender cuántas palabras hay. Después, tenemos que conectar cada palabra que escuchamos y activarlas en el lexicón mental, lo que implica, entre otras cosas, inhibir entradas similares para aceptar las palabras pronunciadas. Con cada palabra que está activada, obtenemos detalles como el significado, categoría gramatical y los patrones semánticos y sintácticos. También necesitamos procesar información morfológica, por ejemplo, la concordancia entre sujeto y verbo, y sintáctica como conectar todos los constituyentes para obtener el significado global. Lo más impresionante es que los pasos ocurren en tiempo real, mientras que escuchamos las palabras, en un proceso cuasi-simultáneo.

Ahora, consideremos lo que pasa con los aprendices de una L2. Raramente un bilingüe y, sobre todo un aprendiz de la lengua como adulto en el aula, tiene habilidades equilibradas en sus dos lenguas. De esta forma, su conocimiento lingüístico en cada lengua difiere y, como resultado de ello, afecta la percepción y comprensión de la segunda lengua. Por ejemplo, si el aprendiz no percibe (o no tiene la capacidad de procesar) una forma gramatical que marca caso, tiempo o concordancia, o si no tiene una palabra en su lexicón mental, no va a procesar el mensaje de la misma manera que un monolingüe o hablante nativo de la lengua.

Uno de los primeros libros en relacionar la psicolingüística y la adquisición de segundas lenguas fue *“Psycholinguistics: A Second Language Perspective”* de Hatch (1983). Sin embargo, la idea de que la adquisición depende de la comprensión por parte del aprendiz ha sido fundamental para el campo de la adquisición de segundas lenguas, mucho antes de esa publicación. Weinreich (1968) planteó la idea de que las palabras tienen tres esquemas diferentes en la mente del bilingüe/aprendiz: (i) coordinadas, en que las formas de las palabras en L1 y L2 y sus representaciones conceptuales son diferentes; (ii) compuestas, en que las formas de las palabras en L1 y L2 son diferentes pero sus representaciones conceptuales son las mismas; y (iii) subordinadas, en que la palabra en L2 utiliza la forma de L1 y su representación conceptual. Otros modelos posteriores añaden otras dimensiones, por ejemplo, el modelo de De Groot (1992), *“Distributed Conceptual Feature Model,”* describe que cada palabra de las lenguas que habla un aprendiz (L1 y L2) tiene significados específicos para cada lengua. Al mismo tiempo, cada palabra (L1 y L2) comparte una porción de la representación conceptual. No obstante, los aspectos que comparten dependen de la clase de palabra, por ejemplo, los cognados y los conceptos concretos pueden compartir la representación conceptual de una manera diferente que los no-cognados y los conceptos abstractos. El modelo jerárquico revisado (*Revised Hierarchical Model* en inglés) de Kroll y Tokowicz (2005) propone que las palabras de la L1 sirven para mediar el procesamiento de las palabras en la L2 y que las representaciones conceptuales de la L1 siempre son más fuertes que las de la L2.

Ellis y Shintani (2014: capítulo 5) señalan que los modelos psicolingüísticos sirven para la pedagogía en la creación de actividades que seleccionan y posiblemente manipulan un rasgo lingüístico de la L2 para llamar la atención al aprendiz sobre ese elemento (entrada modificada comprensible). La pedagogía basada en la comprensión puede ser parte de la enseñanza de cualquier aspecto de la L2 (gramática, vocabulario, pronunciación). Dos ejemplos de esa pedagogía son la respuesta física total (*Total Physical Response* en inglés) (Asher, 1969) y la instrucción de procesamiento (*Processing Instruction* en inglés) (VanPatten, 1996; Foster, 2011), que se enfocan en que los aprendices comprendan la entrada, pero sin anticipar las actividades de producción, las cuales forman parte de la enseñanza una vez que el aprendiz ha sido expuesto a la entrada. Asher (1977b) explica que ese método de enseñanza intencionalmente demora la producción hasta que los aprendices se sientan listos para comunicarse oralmente en la lengua. Asher postula que ese acercamiento reduce la ansiedad de los estudiantes y aumenta su motivación para aprender la lengua. En 1983, Krashen y Terrell propusieron el acercamiento natural (*Natural Approach* en inglés) para enseñar la L2. El propó-

sito es proveer mucha entrada comprensible a los estudiantes para fomentar el aprendizaje implícito e incidental. Los autores no niegan la meta de comunicarse oralmente, pero a su vez argumentan que: (i) la comprensión precede a la producción; (ii) la comunicación oral solo aparece después de que los aprendices hayan adquirido ciertas estructuras y el vocabulario de la L2; (iii) las actividades que se centran en la adquisición incidental son muy importantes; y que (iv) las actividades pedagógicas deben reducir la ansiedad de los participantes.

Schmidt (1990, 1993) propuso que los estudiantes tienen que darse cuenta de las formas lingüísticas que aparecen en la entrada para que la adquisición suceda. VanPatten (1990) señala que el significado y la forma compiten en captar la atención de los aprendices. También señala que cuando los aprendices dan prioridad al significado, hay menos probabilidad de que se enfoquen en la forma lingüística¹. Su modelo de procesamiento de la entrada (*Input Processing* en inglés (2009)) identifica los procesos principales del desarrollo morfosintáctico por parte de los aprendices. Dos principios establecidos son: El principio de la preferencia léxica (*Lexical Preference Principle* en inglés), según el cual los aprendices procesan las palabras para interpretar el significado de la oración antes de procesar las formas gramaticales que contienen la misma información. Por ejemplo, en la frase “ayer Juan llegó tarde a casa”, los aprendices procesarían ‘ayer’ como el marcador principal del ‘pasado’ y, solo en una etapa más avanzada de desarrollo lingüístico, procesarían el sufijo ‘-ó’ para obtener esa misma información. El segundo principio el principio del primer sustantivo (*First Noun Principle* en inglés) plantea que los estudiantes de L2 tienden a procesar el primer (pro)nombre/sustantivo de la oración como el sujeto/agente. Para los aprendices de español cuya L1 es el inglés, este principio explica porque hasta los aprendices de nivel intermedio, seguirían procesando “A Juan le dijeron el resultado en secreto” como si *Juan* fuera el agente/sujeto de la frase.

Pienemann (2007), por su parte, argumenta acerca de la importancia del procesamiento lingüístico en los contextos en los que los aprendices producen la L2 oralmente. Su teoría de procesamiento (*Processability Theory* en inglés) provee una jerarquía para la producción oral. Por ejemplo, los aprendices no pueden acceder (procesar) la información en la frase principal que activa el subjuntivo en la frase subordinada (e.g., **Quiero** que le **des** ese regalo a Tomás mañana) hasta que no hayan pasado por otras etapas previas como, por ejemplo, marcar el pasado usando la morfología del verbo (e.g., habl-**aste**), así como indicar la relación de pluralidad entre dos palabras (e.g., **dos** chicos) y mostrar la concordancia del sujeto y el verbo (e.g., **el niño** comió toda la comida). Algunos de estos modelos afirman que la enseñanza explícita no puede evadir o ‘saltar’ los procesos descritos ni el orden de desarrollo de la L2. Shintani et al. (2013) llevaron a cabo un metaanálisis que comparó los resultados publicados sobre la enseñanza basada en la comprensión y la enseñanza basada en la producción. Los resultados de su estudio demostraron que la enseñanza, basada en la comprensión, resulta en

¹ VanPatten (1996) articula estos conceptos en su libro sobre procesamiento de la instrucción (*Processing Instruction* en inglés).

un progreso significativo con respecto al desarrollo tanto receptivo como productivo del aprendiz de la L2.

La neurolingüística ofrece algunos de los avances más recientes en cuanto los modelos cognoscitivos de la adquisición de la lengua. Con el desarrollo de nuevas tecnologías ahora se tienen la capacidad de examinar la actividad mental del cerebro (e.g., impulsos eléctricos, el flujo de sangre) para determinar las similitudes y diferencias entre las estrategias de procesamiento entre la L1 y la L2. Algunos estudios observan los eventos potenciales relacionados con el cerebro (*Event Related Brain Potentials*, ERPs' en inglés) los cuales monitorean la actividad eléctrica en el cerebro (en milisegundos) cuando los aprendices procesan anomalías semánticas y morfosintácticas en la entrada.

Un nuevo desarrollo en los estudios acerca de la adquisición de lenguas adicionales es el aprendizaje basado en las fórmulas de uso que propone la existencia de ejemplares/patrones de uso como elemento central del modelo. Por ejemplo, 'que tengas un buen día' representa un patrón de uso frecuente que puede ser empleado por un aprendiz que no sabe que está usando el subjuntivo. Bybee (2008) propone que la gramática de una lengua es emergente. Esto significa que las estructuras surgen del uso y se van modificando en la cognición de los hablantes. El uso de estructuras frecuentes y de múltiples fórmulas que incluyen la memorización de algunas frases forman parte de los esquemas abstractos que sirven para formar la gramática del aprendiz. Esa teoría defiende los procesos cognoscitivos como base de la lengua (L1 y L2) y está en contra de las teorías que asumen un mecanismo innato y específico para la adquisición de la lengua. Un principio muy importante en el aprendizaje (L1 y L2) bajo estos modelos es el papel de la frecuencia. Por ejemplo, Ellis y Ferreira-Junior (2009) demuestran que los aprendices adquieren los ejemplares más frecuentes y prototípicos de la lengua antes de adquirir las construcciones menos frecuentes.

Donde se responda a la pregunta "¿cómo se ha hecho el estudio?", por lo que hay que describir el diseño de la investigación y explicar cómo se llevó a la práctica, justificando la elección de métodos y técnicas de forma tal que un lector competente pueda repetir el estudio.

Donde se responda a la pregunta "¿cómo se ha hecho el estudio?", por lo que hay que describir el diseño de la investigación y explicar cómo se llevó a la práctica, justificando la elección de métodos y técnicas de forma tal que un lector competente pueda repetir el estudio.

4. La enseñanza del español como lengua de herencia

La presencia del español en los Estados Unidos se remonta a 1513 cuando Juan Ponce de León llega en una expedición a lo que hoy conocemos como el estado de la Florida. Hoy en día, hay más de 60 millones de hispanohablantes en EE. UU., lo que sitúa a esta nación entre los países con más hispanohablantes en el mundo. En las últimas décadas ha habido la necesidad y el interés de atender a los hablantes de lengua patrimonial o lengua de herencia en EE. UU. debido a la presencia creciente de hispanos que crecen hablando

español en casa. Los estudios acerca de los hablantes de herencia muestran que hay una diversidad de capacidades lingüísticas en esta población. Algunos hablantes son completamente bilingües, mientras que otros sólo demuestran cierta capacidad de comprensión. En todo caso, las necesidades de los hablantes de herencia son distintas de la de los aprendices de una lengua adicional, pues muchos hablantes de herencia tienen una pronunciación, gramática y vocabulario más sofisticado y apropiado culturalmente. No obstante, requieren un mayor entrenamiento en las áreas de lectura y escritura y exposición al discurso académico y formal. Los acercamientos pedagógicos más recientes guían las prácticas recomendadas para enseñar el español a los hablantes de herencia (véase Potowski 2018). Entre los aspectos generales que se deben señalar sobre las recomendaciones pedagógicas se incluyen los siguientes: (1) incluir contenidos culturales relevantes que destaquen el papel de las culturas locales; (2) incluir contenidos sociolingüísticos que describan las variedades de contacto y sus rasgos de una manera positiva y sencilla; (3) incluir actividades que señalen la relevancia de usar diferentes estilos según los contextos estilísticos; (4) entrenar a los aprendices en actividades de lectura y escritura de distinto nivel y estructura.

5. La formación y enseñanza del español desde la perspectiva de los maestros

Desde los años 1990, el método más empleado en el aula de idiomas es el método comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT en inglés). Se podría pensar que aparentemente hay un acuerdo entre los maestros en lo que concierne a los métodos de enseñanza comunicativos y que hay un sistema comunicativo que la mayoría de los maestros de los EE. UU. emplean. Sin embargo, hay varios factores que han impedido el avance de CLT y muchas de estas dificultades empiezan con la forma en que definimos el término “comunicación”. Muchos maestros sostienen que enseñan de manera comunicativa, pero la definición de comunicación que adoptan influye mucho en los métodos incluidos. Hay varias formas de conceptualizar el término “comunicación” y si deseamos entender los métodos de un maestro determinado sería necesario que conociéramos la perspectiva que adopta.

Dificultad No. 1: La definición de comunicación - “What's in a name? That which we call a rose by any other name would smell just as sweet.” (Shakespeare)

La frase “¿Qué hay en un nombre?” en la que Shakespeare expresa que un nombre parece ser irrelevante, pues si se trata de una rosa su olor seguirá siendo dulce, no se aplica exactamente a lo que entendemos por comunicación en el salón de clases para la enseñanza de idiomas. Debido a que los términos ‘comunicación’ y ‘comunicativo’ han dominado el panorama de la enseñanza de idiomas, parece ser importante pintar un retrato adecuado. Consideremos un ejemplo de definición que viene de Bill VanPatten (2017: 3-4). Su definición de comunicación es la siguiente: *Comunicación es la expresión,*

interpretación y, a veces, negociación de significado en un dado contexto. Adicionalmente, la comunicación tiene un propósito. Él mismo señala que la definición es engañosamente simple, pues se requiere de precisión para puntualizar los aspectos implícitos en la definición. Una clase comunicativa que no se base en una definición de comunicación adecuada puede ser problemática.

Por ejemplo, es posible que un maestro tenga como objetivo del día: “hablar empleando el pretérito”. El maestro supone que *hablar* empleando el pretérito es un objetivo comunicativo. Sin embargo, las aplicaciones realizadas en clase consisten en el llenado de espacios en blanco con la conjugación correcta de los verbos en diferentes paradigmas sin que los estudiantes tengan que considerar el significado de las oraciones. En este ejemplo, no hay una verdadera aplicación comunicativa, sino una actividad de completación parecida a las empleadas en el método audiolingüe. A pesar de que la metodología comunicativa tiene 50 años, en muchos salones de clase en EE. UU. se repite la misma dinámica del ejemplo anterior de manera cíclica.

En contraste, el profesor podría organizar a los estudiantes en grupos de dos para compartir sobre las actividades que los estudiantes celebraron la navidad en año anterior. Luego de que los estudiantes comparten esta información, pueden intercambiar con otros estudiantes y averiguar cuántos viajaron, cuántos recibieron regalos, etc.

Dificultad No. 2: Criaturas del hábito - “Patris est filius” o “De tal palo tal astilla”

Las experiencias que tienen los maestros y profesores como aprendices de segunda lengua muchas veces perduran en sus propias prácticas pedagógicas y en su formación pedagógica. Actividades típicas tales como la creación y memorización de tablas de conjugaciones, las actividades repetitivas de completación de espacios en blanco con diferentes aspectos gramaticales y la repetición de diálogos sin saber su significado siguen siendo comunes en las aulas de clase. Estas actividades que reflejan el modelo audiolingüe de los años 50 y 60 se repiten de manera cíclica. Recordemos que el diseño de la pedagogía audiolingüe se basa en la idea de que la repetición y la imitación son los mecanismos para corregir los errores de los aprendices. En parte, hay dos razones que explican la continuidad de estas prácticas: el dominio (o falta de) del idioma por parte del maestro y la otra tiene que ver con los programas de enseñanza de nivel subgraduado.

Dificultad No. 3: No desempeñarse en un nivel avanzado - “Creo que puedo” (La pequeña locomotora)

A veces, llegar a un nivel avanzado en el dominio de un nuevo idioma puede parecer tan difícil como si una locomotora pequeña llegara a la cima de una montaña. Resulta mucho más sencillo explicar las reglas del español en el idioma inglés durante la clase en lugar de tener conversaciones en español cuando el maestro no tiene la capacidad de hablar bien el idioma (sin incluir los profesores que son hablantes nativos de español). El Concejo Norteamericano para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras

(American Council on the Teaching of Foreign Language, ACTFL) ha propuesto unas normas y un método de evaluación de las habilidades orales conocido como entrevista de competencia oral (oral proficiency interview, en inglés, publicado en 1986 https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/ACTFL_Proficiency_Guidelines_2024.pdf). La *entrevista de competencia oral* (ECO, OPI en inglés) llegó a ser uno de los métodos más comunes (a veces un requisito) para obtener el título de docente. Por ejemplo, en los años 1990, en Texas, se requería tomar el examen PRAXIS y una versión del ECO (OPI en inglés) que se llamaba el Texas Oral Proficiency Test (TOPT). Para recibir la certificación, se requería obtener, como mínimo, el nivel avanzado bajo. La calificación de avanzado bajo era requisito para ser maestro de escuela. El requisito estaba destinado a motivar a los maestros para que tuvieran una competencia suficiente para comunicarse de manera oral. Hoy en día, en el estado de Pennsylvania, los maestros, para obtener la certificación, pueden tomar el examen PRAXIS u obtener un nivel intermedio-alto en ECO y la versión del examen de competencia escrita (ECE, *Writing Proficiency Test* en inglés). El hecho de que las certificaciones se puedan obtener con un nivel menor al avanzado se relaciona con la Dificultad No. 3, explicada anteriormente. Esta situación ocasiona otros tipos de dificultades, como por ejemplo, dictar una clase completamente en español. De esta forma, muchas de las prácticas basadas en actividades de gramática y ejercicios mecánicos se convierten en una estrategia para evitar las actividades orales.

La mayoría de los programas de español a nivel subgraduado no requieren que los estudiantes lleguen a obtener un nivel avanzado en sus habilidades orales y escritas. Las normas propuestas por ACTFL han contribuido a que muchas instituciones universitarias cuestionen los viejos métodos y a que propongan mayor énfasis en las destrezas comunicativas. Además de esto, según un informe del año 2016, (<https://ncssfl.org/wp-content/uploads/2016/02/State-Depts-of-Education-Using-ACTFL-Assessments-for-Teacher-Credentialing-2014.pdf>) unos 24 estados de los EE. UU. incorporaban el ECO para la obtención de la certificación. Según cifras reportadas por ACTFL, en el 2024 hay 27 estados que aceptan el ECO para completar la certificación. Este cambio de orientación favorece la preparación de los estudiantes en cuanto a sus destrezas orales en la lengua adicional.

Dificultad No. 4: La falta de profesores de metodologías de enseñanza. - “¿Y cómo podré, si alguno no me enseñare?” (El eunuco etíope)

La enseñanza para ser profesor de idiomas supone el aprendizaje de métodos relacionados con la enseñanza de lenguas adicionales. Sin embargo, la realidad es diferente. Los estudiantes toman cursos de cómo crear planes de enseñanza, incluyendo objetivos generales sin que se especifique la metodología que se va a seguir.

En un mundo ideal, un maestro de idiomas habla la lengua meta de manera (casi) nativa (avanzada en el ECO), posee años de experiencia en la enseñanza de diferentes niveles y ha realizado estudios de doctorado en la enseñanza de idiomas o en la adquisición de segundas lenguas. Lamentablemente, encontrar este profesor ideal es

como buscar una aguja en un pajar. VanPatten (2017), en un estudio sobre 27 universidades, reporta que, entre todos los profesores permanentes, solamente había un 7% con experticia en temas de adquisición o metodología y, solamente un 20% eran lingüistas. De esta forma, es fácil concluir que hay una gran carencia de expertos que puedan entrenar a los futuros maestros.

Las carencias que se observan en los departamentos de educación en los EE. UU. ocasionan que se certifiquen estudiantes de magisterio, que tienen un rango variable en sus habilidades para enseñar lenguas adicionales. Hay algunos programas, con profesores renombrados (las agujas) y estudiantes bien preparados, que han recibido la distinción de reconocimiento por parte del Consejo de Acreditación para la Preparación de Educadores (*Council for the Accreditation of Educator Preparation*, (CAEP) en inglés) en colaboración con ACTFL. Por otro lado, hay programas de educación que ni siquiera cuentan con un especialista en la enseñanza de idiomas. El resultado es la graduación de estudiantes preparados en algunos aspectos relativos al ámbito escolar, pero sin preparación para enseñar en una clase comunicativa.

Afortunadamente, aunque ha habido una escasez de programas de alta calidad en la enseñanza de idiomas en los EE. UU., hay varios ejemplos de esfuerzos a nivel local que demuestran la creatividad de los maestros motivados a enseñar enfatizando las metodologías comunicativas. La historia de algunos pioneros, como el Dr. William Fisher, quien fue maestro de alemán y con doctorado en idiomas, es digna de ser contada. Los intereses del Dr. Fisher incluían métodos tales como la respuesta física total (*Total Physical Response* en inglés) de Asher (1969, 1996) y la perspectiva natural (*Natural Approach* en inglés) de Krashen y Terrell (1983). Este tipo de iniciativas locales tiene un impacto en la forma como se enseñan idiomas en ciertos distritos escolares. Las iniciativas del Dr. Fisher fueron tan exitosas, que el distrito escolar decidió elaborar un programa de enseñanza basado en las metodologías que él empleaba. Hay muchos ejemplos exitosos que nunca serán conocidos, debido a que la mayoría de los maestros no poseen un entrenamiento como investigadores, ni sus múltiples responsabilidades escolares les permiten dedicar tiempo y contar su historia. Algunos ejemplos de programas exitosos incluyen el método Organic World Language (OWL) y Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS). Muchos de estos métodos no se mencionan en los libros de texto para la enseñanza comunes. Las razones por las cuales esto ocurre podrían incluir la falta de investigación sobre la efectividad de los mismos y, en algunos casos, las inclinaciones metodológicas de los autores de los libros de texto.

Dificultad No. 5: Desacuerdo y malinterpretaciones - "You say po-tay-to, I say po-tah-to, let's call the whole thing off!" (Ella Fitzgerald y Louis Armstrong)

En la actualidad, han surgido muchos recursos y fuentes de información que pueden resultar abrumantes y, en algunos casos, contradictorias. En el blog de Devon Gunning (Gunning), se nota la frustración que ha experimentado una ex maestra de idiomas. Habla de cómo las investigaciones son contradictorias, menciona los conflictos entre los

líderes y la inhabilidad de llevarse bien los profesores. Un ejemplo tiene que ver con la enseñanza de gramática.

En los años 90, surgieron dos propuestas interesantes para la enseñanza de la gramática según métodos comunicativos, con la meta de crear conexiones entre la forma de las estructuras (form) y su significado (meaning). Por un lado, están las propuestas de Donato y Adair-Hauck (1992, 1994), quienes diseñaron el modelo PACE. El modelo se basa en cuatro aspectos: la (P)resentación, la (A)tención, la (C)o-construcción y la (E)xtensión. La (P)resentación se basa en Vygotsky (1978, 1986) y la necesidad de presentar materiales por encima del nivel que posee el estudiante, para estimular su desarrollo (*zone of proximal development* en inglés). La (A)tención (*attention, noticing y awareness* en inglés) se basa principalmente en Schmidt (1990, 1995, 2001) y se trata de que el estudiante reciba una entrada que estimule la percepción y el procesamiento de esta. La (C)o-construcción crea el ámbito social dentro del cual los estudiantes intentan expresar lo que significa la forma gramatical en sus propias palabras. La (E)xtensión les provee a los aprendices oportunidades de utilizar la nueva forma gramatical de maneras creativas y/o novedosas. Glisan y Donato (2017) proveen un bosquejo excelente para ayudar a los maestros que quieren incorporar PACE para enseñar la gramática en contexto.

El segundo modelo, propuesto por VanPatten (1996), trata de la enseñanza de gramática por medio del procesamiento de la entrada, o el procesamiento de la instrucción (*processing instruction* en inglés). Este modelo, basado en varios estudios cuantitativos previos (VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten y Sanz, 1995, entre otros), se enfoca en cómo los aprendices procesan la entrada y crean conexiones entre la forma y el significado. En lugar de empezar con un cuento contextualizado, el método empieza con actividades referenciales (en las cuales hay una respuesta correcta) y actividades afectivas (relacionadas con los aprendices). Durante la lección, los estudiantes pasan de realizar actividades a nivel de la oración a completar actividades de discurso conectado.

Una perspectiva se enfoca en estudios cualitativos que proponen un método socio-cultural para la enseñanza, mientras que la otra se enfoca en estudios cuantitativos que proponen un método psicolingüístico para la enseñanza de la gramática. Además de esto, hay otros investigadores que no creen que la enseñanza de gramática tenga un lugar en el aula. ¿Qué debe pensar un maestro de secundaria acerca de estas perspectivas que compiten?

Dificultad No. 6: Evitar la tentación de convertirse en alguien de blanco o negro (negro o blanco en inglés para que sepa el lector)

Muchos maestros tienden a seguir una sola metodología y desechar el resto de las opciones disponibles. Esto puede crear muchas disyuntivas en cuanto a la enseñanza en el salón de clase y la interacción con los alumnos. Por ejemplo, en la página de OWL, se recomienda el uso de la lengua meta durante la enseñanza. Esta recomendación puede estar en contradicción con otros métodos. Los maestros que la emplean pueden enfrentarse a estudiantes con altos niveles de ansiedad, que tienen una expectativa de recibir una clase “tradicional”, en la que el profesor explica y habla la mayor parte de la

clase. Este tipo de preguntas, aunque parece muy sencilla, genera inquietudes en cuanto a la interacción entre el profesor y los estudiantes. De acuerdo con las investigaciones en la adquisición de lenguas adicionales, el desarrollo de las destrezas de entender, hablar, leer y escribir depende de recibir entrada comprensible en la lengua meta. Es decir, a mayor uso de la lengua meta, mayores oportunidades tendrán los estudiantes de adquirir la lengua meta.

El método del procesamiento de la instrucción incluye la enseñanza de la gramática de manera implícita. La clave de lo que propone VanPatten (1996, 2004) es la creación de entrada que contribuya a la creación de conexiones entre la forma y el significado. Por ejemplo, uno de los principios del procesamiento de la instrucción explica que los aprendices procesan el significado léxico primero que el significado gramatical.

Por ejemplo, en un cuento contextualizado, el aprendiz lee la siguiente oración: “Los chicos jugaron en el parque ayer”. Hay dos elementos de la oración que señalan que la acción ocurrió en el pasado. Un elemento es la forma gramatical ‘-aron’, y el otro elemento es la palabra léxica ‘ayer’. Según el principio, los aprendices no prestarán atención a la morfología verbal, debido a la presencia del adverbio ‘ayer’. Sabiendo esto, el maestro puede diseñar actividades que eliminen la palabra léxica para forzar a que los estudiantes establezcan la conexión entre la forma gramatical y el significado del pretérito.

Los dos modelos que hemos colocado como ejemplos no son incompatibles. De hecho, Killam y Carnevali (2021) presentan ejemplos exitosos sobre el uso de ambos modelos en el aula. De esta forma, el maestro tiene más opciones y posibilidades para emplear estos métodos con el propósito de estimular la adquisición de la lengua meta.

Dada la diversidad y riqueza sociolingüística del mundo hispanohablante, también resulta importante incorporar la variación regional y social en las clases para que los estudiantes tengan la oportunidad de ser expuestos a la gran variedad de dialectos del español y las diferencias culturales en el aula de clase (e.g., Díaz-Campos 2013; Díaz-Campos, Geeslin y Gurzynski-Weiss 2017; Potowski y Shin 2019).

Dificultad No. 7: Resumiendo las dificultades en la educación... “Enseño a los estudiantes”

La historia de la enseñanza de idiomas en los EE. UU. no puede ser una historia completa sin tomar en cuenta la perspectiva de los maestros y de los estudiantes que enseñan. No es una historia simplemente de los investigadores de la adquisición, de la pedagogía, de la psicología y de la sociolingüística. A pesar de que la investigación en el campo de la adquisición es sumamente importante, los hallazgos de estos estudios llegan tardíamente a emplearse en el aula de clase.

6. Conclusión

En este artículo, ofrecimos una perspectiva general sobre los estudios acerca de la adquisición de lenguas adicionales y de los métodos que se emplean comúnmente en los EE. UU. Al principio, la enseñanza consistía en actividades de repetición y de corrección

de errores por parte de los aprendices. Posteriormente, hubo un cambio hacia la producción en la segunda lengua por parte de los aprendices y mayor comunicación oral en general. A lo largo de esta historia, observamos distintos modelos orientados al procesamiento de la lengua y como esa información puede explicar la trayectoria del aprendizaje de una segunda lengua. Además, subrayamos la importancia de modelos de enseñanza para aprendices de español como lengua de herencia, dado que hay millones de hispanohablantes en los EE. UU. que aprenden la lengua en casa, pero no reciben apoyo académico ni desarrollan las destrezas en español (sobre todo en la escritura y el empleo de la lengua en registros formales). Estos mismos estudiantes requieren expandir el repertorio (socio)lingüístico de su lengua de herencia antes de que lleguen a la secundaria, la universidad y al campo laboral (cuando el español sea parte integral de su trabajo).

También se destaca una historia que pocas veces se cuenta en los artículos especializados. Se trata de la perspectiva de los profesores y sus experiencias en el salón de clase. Hemos visto que la enseñanza de lenguas adicionales carece del apoyo institucional y educacional, que permitan que los profesores tengan acceso a una enseñanza que los prepare para ser exitosos en el aula de clase. Hoy, más que nunca, en un mundo globalizado, la enseñanza de lenguas es relevante e importante para la formación de las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- ASHER, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.
- ASHER, J. J. (1977a). Children learning another language: A developmental hypothesis. *Child Development*, 1040–1048.
- ASHER, J. J. (1977b). *Learning Another Language Through Actions* (1a ed.). Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, Inc.
- ASHER, J. J. (1996). *Learning another language through actions* (5a ed.). Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, Inc.
- BYBEE, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 226–246). Routledge.
- CHOMSKY, N. (1957). Logical structure in language. *Journal of the American Society for Information Science*, 8(4), 284.
- CORDER, S. P. (1981). *Interlanguage and error analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- DE GROOT, A. M. (1992). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations. In *Advances in psychology* (Vol. 94, pp. 389–412). Elsevier.
- DÍAZ-CAMPOS, M. (2013). *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
- DÍAZ-CAMPOS, M., GEESLIN, K. L., & GURZYNSKI-WEISS, L. (2017). *Introducción y aplicaciones contextualizadas a la lingüística hispánica*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
- DONATO, R. & ADAIR-HAUCK, B. (1992). Discourse Perspectives on Formal Instruction. *Language Awareness*, 2, 73–89.

- DONATO, R., & ADAIR-HAUCK, B. (1994). PACE: A model to focus on form. *Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, San Antonio, TX.*
- ELLIS, N. C., & FERREIRA-JUNIOR, F. (2009). Constructions and their acquisition: Islands and the distinctiveness of their occupancy. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7(1), 188–221.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- ELLIS, R., & SHINTANI, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- FOSTER, S. J. (2011). *Processing instruction and teaching proficiency through reading and storytelling: A study of input in the second language classroom* (Order No. 1504823). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (909610174).
- GEESLIN, K. L. (2013). *The handbook of Spanish second language acquisition*. John Wiley & Sons.
- GEESLIN, K. L., & LONG, A. Y. (2014). *Sociolinguistics and second language acquisition: Learning to use language in context*. Routledge.
- GLISAN, E. Y DONATO, R. (2017). *Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- GLISAN, E. Y DONATO, R. (2021). *Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices* (Volume 2). Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- GROSJEAN, F. & LI, P. (EDS.). (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- HATCH, E. M. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. ERIC.
- KILLAM, J. & CARNEVALI, J. (2021). PACE and Processing Instruction: Exploring two unique ways to incorporate grammar in the classroom. IUP Spring Methodology Conference on Foreign Language Teaching. Indiana, PA.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. Y TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.
- KROLL, J. F., & TOKOWICZ, N. (2005). Models of Bilingual Representation and Processing: Looking Back and to the Future. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 531–553). Oxford University Press.
- LANTOFF, J. P. (2000). Introducing Sociocultural Theory. En J.P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (págs. 1-26). Oxford, UK: Oxford University Press.
- LANTOFF J. P. Y POEHNER, M. E. (2014). *Sociocultural Thoery and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York: Routledge.

- LEE, J. F., & VANPATTEN, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill Education.
- LEE, J. F., & VANPATTEN, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill Education.
- PENTÓN HERRERA, L. J. (2018). Spanish language education in the United States: Beginning, present, and future. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 319–329.
- PIENEMANN, M. (2007). Variation and dynamic systems in SLA. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 43–45.
- POTOWSKI, K. (2018). Spanish as a heritage/minority language: A multifaceted look at ten nations. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 1–14).
- POTOWSKI, K. & SHIN, N. (2019). *Gramática española: Variación Social*. New York: Routledge.
- SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- SCHMIDT, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and awareness in foreign language learning*, 9, 1-63.
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (págs. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHINTANI, N., LI, S., & ELLIS, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63(2), 296–329.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- VANPATTEN, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287–301.
- VANPATTEN, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Ablex.
- VANPATTEN, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Routledge.
- VANPATTEN, B. (2009). Processing matters in input enhancement. In *Input matters in SLA* (pp. 47–61). Multilingual Matters Clevedon.
- VANPATTEN, B. (2017). Processing instruction. In *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 166–180). Routledge.
- VANPATTEN, B., & CADIerno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225–243.
- VANPATTEN, B., & SANZ, C. (1995). From Input to output: Processing instruction and communicative tasks. In F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham, & R. R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 169–185). Erlbaum.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- WEINREICH, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.