SANTIAGO GUERVÓS, Javier de y Jesús FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla. Colección «Manuales de formación de profesores de español 2/L», dirigida por María Luz Gutiérrez Araus, 936 págs. ISBN 978-84-7635-964-8.

Antonio Daniel FUENTES GONZÁLEZ
Universidad de Almería

Acaba de publicarse esta completísima monografía que tiene la intención de ser pilar básico en la formación del profesorado de ELE, ámbito en el que los autores acumulan casi tres décadas de experiencia, tanto en lo directamente didáctico como en el de la formación para el profesorado, en varios países y para contextos de aplicación a veces muy singulares. Por ello, este libro es muestra fidedigna de esa experiencia vivida, con el acervo de reflexiones y de (in)certidumbres que va tachonando y enriqueciendo la labor del profesorado de idiomas. El libro puede parecer excesivo, puede, porque es todo un compendio de los principios y de los conocimientos que todo docente debe (o debería) atesorar para estar preparado ante cuantos retos vayan surgiendo en la actividad profesional, siempre muy dinámica. De alguna forma, puede leerse

- 1) de principio a fin, dando cuenta de conocimientos y de reflexiones de lingüística general, que encuadran muy bien los conceptos lingüísticos y
- 2) como obra de consulta, pues los epígrafes permiten, por poner un caso, consultar las investigaciones generales sobre el factor de la edad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Puede dividirse implícitamente en bloques flexibles, según las necesidades que determinen su lectura (por competencias, por destrezas, por estrategias, por recursos didácticos, por metodologías en la enseñanza de 2/L o LE, etc.). El libro se cierra con un solucionario de los ejercicios (págs. 853-881) y una completa y actualizada bibliografía (págs. 883-936).

El primer capítulo, «El español en el mundo» (págs. 27-63), constituye un buen comienzo, pues acopia observaciones muy útiles sobre las sinuosas denominaciones de los conceptos, las dificultades del estudio de una lengua o la desmitificación del potencial del español en Europa. El capítulo

lo 2, «Los contextos de aprendizaje» (págs. 65-100) es de atractiva lectura, característica presente en todo el texto; aborda severos cuestionamientos, muy bien ponderados, sobre la industria de las estancias lingüísticas (págs. 74-80). Se comentan cuestiones referentes al aprendizaje y a la edad, que a lo largo del libro se explayarán con sus distintos matices, según la ubicación temática del capítulo. El libro abre una abigarrada panorámica que, sin duda, bajará la tensión del profesorado novel que se pregunta con ansiedad *¿qué hago yo en mi clase con mis estudiantes?* Las ejemplificaciones dan cuenta muy ilustrativamente de una experiencia sustentada en muchos años de oficio y en interesantes recovecos de la práctica pedagógica, de forma que resultan interesantísimas las vivencias linguodidácticas sobre los hablantes de herencia (págs. 93-97), por poner un caso. De igual modo, los ejercicios propuestos al final de cada capítulo son una invitación permanente para pensar en contexto y desdogmatizar actitudes (p. ej., el ejercicio 6, en relación con la edad de inicio en L2, pág. 99). El cap. 3, «La adquisición de la lengua materna. El bilingüismo» (págs. 101-139), se inicia con la exposición de muchos tópicos presentes en la teoría, que serán matizados uno por uno, ya que vienen anclados en un nativismo generativista que suele pasar de puntillas por la circunstancia, cuando no la ignora, de que hace falta toda la aldea para que, individualmente, se desarrolle el lenguaje, lo que precisa de muchísimo apoyo y actividad sociales. Del mismo modo, se resume muy perspicazmente lo que son las pautas fonológicas en la adquisición del lenguaje, con una tabla 2 (pág. 106) harto esclarecedora, tablas (muchas de ellas como recapitulación de contenidos y de gran provecho para el lector) que se reiterarán a lo largo de todo el libro. En cualquier caso, los autores reclaman cierta prevención a la hora de examinar cómo es la adquisición del lenguaje, pues «tenemos más dudas que certezas sobre cómo se adquiere el significado», aunque sí puede decirse que nuestro «sistema perceptivo aprecia mejor lo sólido y consistente» (pág. 111), de modo que «factores como la regularidad, la frecuencia, la facilidad para percibir el morfo y la transparencia semántica facilitan la adquisición» (pág. 114). El capítulo 4, «La adquisición/aprendizaje de L2/LE I» (págs. 141-182) y 5, «La adquisición/aprendizaje de L2/LE II» (págs. 183-207), son un repaso muy equilibrado de los principales enfoques, modelos, hipótesis y teorías lingüísticas que han tenido más aplicación en la enseñanza/aprendizaje de L2, y/o al estudio de su adquisición: el capítulo 4, más volcado al repaso de la influencia del estructuralismo y a su característico análisis contrastivo; y el número 5 al generativismo y al funcionalismo (también sociointeraccional). Tanto si el lector conoce ya algunas teorías, implícita o directamente, como si no, podrá acceder a una descripción bastante bien delimitada de estos influjos teóricos. Si no los conoce, podrá abrírsele una novedosa propuesta de la que podrá buscarle su potencial

práctico. Así, tratan el apasionante contraste entre la adquisición de L1 y la de L2 (pág. 145 ss.); del mismo modo, en la pág. 159 tenemos una aguda exposición crítica sobre el análisis contrastivo y su papel como predictor de errores, aunque –a fin de cuentas– «el habla de los aprendices muestra mucha variabilidad». Aquí puede decirse que se repite una estructura expositiva muy frecuente en el libro, pues se trata de que hay constantes referencias a investigaciones que señalan una cosa y a otras que son su contrapunto, o que pretenden serlo. Hasta aquí se ha hecho un repaso de los cinco primeros capítulos, dedicados a una necesaria fundamentación de lingüística general y aplicada. Podrá parecer excesivo, pero no cabe duda de que estos conocimientos y estas reflexiones vienen muy bien para quienes han tenido contacto con conceptos apenas asimilados por ostensión, que suelen tener una riqueza inherente, si se aprecian desde el rigor de su historia académica y científica, pues no debemos olvidar que en el ámbito del ELE hay muchos buenos profesionales que no han tenido una formación lingüístico-filológica.

El capítulo 6 tiene el sugerente título «¿Qué es una lengua?» (págs. 209-236). La increíble densidad semántica del concepto y la evolución y fijación de algunos sentidos a lo largo del tiempo hacen que sea, precisamente, sugerente, para reducir las certidumbres del profesorado novel y anclarlo más en la modestia mediante la observación que en la arrogancia por formación. Este capítulo es, desde luego, una rotunda y necesaria argumentación de que la variación y la diversidad son inherentes tanto entre las lenguas como dentro de ellas, de modo tal que percibir la propia lengua en términos intra- e intercontrastivos, no resulta nada sencillo, ni obvio, ni automático; tampoco es, ni mucho menos, un proceso pasivo (pág. 218), aunque lo parezca. Del mismo modo, con este capítulo se inaugura la siempre difícil tarea de nadar entre las distintas competencias.

El capítulo 7, «La competencia fónica y la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación» (págs. 237-270), como todos los capítulos de este manual, tiene referencias y reflexiones docentes tan amenas como clarificadoras de la importancia de los temas barajados. Así, los autores van convocando interesantes investigaciones que asumen a veces distintos puntos de vista, y resultados a veces contrarios, actitud bastante acertada y, desde luego, característica de toda ciencia, no doctrinal ni sectaria, que debe admitir la pluralidad metodológica y disciplinar. Se repasan exhaustivamente ciertos focos centrales en la investigación-acción para una buena enseñanza-aprendizaje de 2/L/LE, por ejemplo proponiendo la revitalización de ejercicios de pronunciación o de entonación (lectura en voz alta; pequeños talleres de guiones de cine, págs. 268-270), que toman mayor significado y rendimiento didácticos; es decir, no debemos continuar abandonando la pronunciación, pues se sabe que «la inexistencia de un fonema en una lengua

no implica que su aprendizaje sea necesariamente problemático» (pág. 244), ya que también hoy estamos perfectamente enterados de que el alumnado sinohablante –a pesar de estar adquiriendo el español pasada la veintena de años– pronuncia bastante bien el fonema /r/. «La competencia léxico-semántica y la enseñanza/aprendizaje del vocabulario» (págs. 271-307) es el capítulo 8; como en otros muchos capítulos, sea en el texto principal, sea en las oportunísimas notas al pie, hay un eficaz didactismo expositivo, miel sobre hojuelas para el profesorado de ELE que carezca de esa formación filológica profunda. Seguramente se trata de un capítulo central dentro del panorama teórico-práctico que presenta el libro, pues dan soporte científico y bibliográfico a ideas tan presentes como que comprender es más sencillo que producir (hablar o escribir), en pág. 281, o que solemos aprender aquello a lo que prestamos mayor atención (pág. 297), aparte de que se presentan algunos recursos de aprendizaje léxico más controvertidos, como las listas de palabras, el papel de las imágenes, partiendo del principio de que «cualquier excusa es buena para presentar nuevo vocabulario» (pág. 303), o que «la lectura por placer es uno de los mejores métodos para aprender vocabulario» (pág. 288). El capítulo 9, «La competencia gramatical y la enseñanza/aprendizaje de la gramática» (págs. 309-343), sigue revisando de forma críticamente ajustada los lugares comunes que se han ido posando en el repertorio ideológico-didáctico del profesorado y de la sociedad en general; de ahí que, una vez más, se detalle pormenorizadamente un buen abanico de investigaciones, amplio en su número y, desde luego, amplio en sus enfoques y perspectivas; el componente gramatical, como todos, presenta también sus propias peculiaridades, de ahí que, en este caso, los autores propongan unos mínimos conocimientos de tipología lingüística, pues la base formativa del profesorado debe ser ahora –si cabe– más robusta, ya que en contra de la naturaleza gramatical de las lenguas, los aprendices de 2/L o LE suelen plantear sus dudas «en forma de alternativa» (pág. 318), esperando recetas gramaticales de inequívoca aplicación, lo cual es casi siempre imposible. Resultan muy ilustrativas sus referencias a las investigaciones gramaticales enfocadas en las formas y las enfocadas en el significado, también las que prestan más atención a la forma (ahora en sing.). Muchas propuestas parecen poco conectadas con el afán interactivo de los aires docentes actuales, y están más dedicadas a la tranquilidad del profesional que a la búsqueda de un repertorio gramatical que sea útil y eficaz para el alumnado, de forma que a veces reflejan muy mal la naturaleza del lenguaje, con oraciones fabricadas *ad hoc*, poco naturales, lineales, totalmente descontextualizadas y centradas en el profesor (pág. 325). Claro está que la pedagogía gramatical tiene sus verdaderas dificultades y hacer una gramática didáctica supone un punto de partida coherente con lo que se entiende por pedagógico (por ej., *veraz, acotación clara del alcance, claridad,*

simplicidad, planteamiento al alcance del aprendiz y orientación a sus necesidades), lo que supone –a fin de cuentas– cuestionar, por poner un caso, esas reglas socorridas del empleo de SER-ESTAR o del uso INDIC.-SUBJ. Todas estas reglas las discuten con mucha atención y tino didáctico experiencial, pues «lo que puede ser entendido perfectamente por especialistas, puede resultar un jeroglífico para el aprendiz», particular que, desgraciadamente, se hace todavía más complejo si tenemos en cuenta que una terminología metagramatical adecuada para el profesorado de ELE puede no serlo tanto para los aprendices, provenientes de tradiciones gramaticográficas a veces bien diferentes (págs. 333-337). El capítulo 10, «La competencia comunicativa: competencia pragmática, discursiva y sociolingüística. La enseñanza/aprendizaje del uso de la lengua» (págs. 345-386) contesta muy bien a la misteriosa pregunta de cuál es la mano invisible que mece la clasificación de las competencias, siguiendo un distante escepticismo ante esa fronda competencial de funciones, macrofunciones, microfunciones, exponentes lingüísticos..., que en definitiva deben remitirnos a un orden linguocultural hegemónico global a partir del que se tilda la práctica idiomática española de brusca y poco cortés, con un predominio, que habría que matizar mucho, tendente hacia las estrategias directas, como se pone de relieve en el buen ejemplo del diálogo del interfono: A- *¿Quién es?*; B- *¡Abre!* Asimismo, este capítulo pone el dedo en la llaga de la casi ausente enseñanza de expletivos (*pues, es que, claro, bueno, la verdad es que...*), del poco afán por enseñar marcadores discursivos, cuyo buen uso suelen ser percibidos como una forma natural y fluida de hablar. En cualquier caso, la pragmática de la incertidumbre (por ejemplo, la de las formas de tratamiento o del saludo-despedida) debe también enseñarse para que el alumnado, mediante, por ejemplo, la elaboración de un diario pragmático, reflexione y tome conciencia de los recursos que está aprendiendo cotidianamente; en esa misma línea expositiva continúan los capítulos 11, «La competencia sociocultural» (págs. 387-423), y el 12, «La competencia estratégica» (págs. 425-455), que indagan en la nada asimétrica relación entre lengua y cultura, pero relación percibida, a fin de cuentas. En ese sentido, la lengua puede ayudar a «hacer el entorno hostil más manejable» (pág. 397); los autores echan en falta que los manuales proporcionen una información de rutinas culturales más abundante y mejor planificada. Por ejemplo, se sabe que los aspectos cronémicos (la puntualidad, la preferencia por un tiempo laxo implícito –*Nos vemos luego; a mediodía, a la tarde...*; ¡*A ver si nos echamos un día un café!*!) frente a un tiempo preciso (*Nos vemos a las 2 en punto...*) suelen ser el mayor inconveniente de la cultura española para muchos colectivos extranjeros, sin que se expliquen esos aspectos de forma conveniente, ecuánime y contextual en la gran cantidad de materiales que hay. Es muy positiva la necesidad que indican los autores de propiciar y alentar

la reflexión sensata y elaborada del propio proceso de aprendizaje, que conlleva cualquier competencia estratégica, ya que hace más rentable el proceso de dominio al pensar en cómo se aprende y en cómo se puede mejorar sin que rechinen los aspectos culturales (cronémicos, proxémicos, etc.) más polémicos (pág. 454).

Del capítulo 13 al 16 (págs. 457-579) discuten las reflexiones y los pilares formativos más importantes a la hora de enseñar las destrezas básicas: comprensión lectora (cap. 13); la comprensión auditiva (cap. 14); la producción escrita (expresión e interpretación escritas) (cap. 15) y la producción oral (expresión e interpretación orales) (cap. 16). Se trata de un bloque formativo que mezcla inteligentemente la comparación de procesos en adquisición de destrezas en L1 y en L2, pues en comprensión lectora, por ejemplo, las técnicas son iguales para una y para otra, con el enriquecimiento que supone hacer explícitos algunos principios muy útiles para el profesorado, que –de tan bien conocidos y experimentados– es posible que no los haya enunciado, sea el caso de que «no todas las piezas léxicas son necesarias para entender un texto» (pág. 467) o el de que para desarrollar una tarea hay una prelectura, una primera, segunda y tercera lecturas, la última de las cuales servirá para hacer la tarea misma, o que la necesidad de revisar es constante en todo tipo de ejercicios, en lo que debe insistirse en la actualidad, un tiempo lleno de velocidad y de premura.

El capítulo 17, «Los niveles de competencia lingüística» (págs. 581-612), revisa todo el esfuerzo institucional que se está haciendo por certificar de una forma más o menos homogénea la complicadísima tarea de ofrecer unos niveles de dominio lingüístico aceptables y aceptados académica y socialmente. Estamos –sin ningún tipo de dudas– ante un capítulo cuyo contenido se ha llegado a convertir socialmente –a veces– en la única referencia del aprendizaje idiomático actual (esas famosas letras A1, A2, B1, B2...).

Los capítulos 18 y 19 («Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras I» (págs. 613-646) y II (págs. 647-674), respectivamente, pueden ser capítulos muy provechosos para el profesorado, especialmente porque introducen una perspectiva histórica que hace ver las cosas con menos estrechez de miras, como si *el aquí y el ahora* del *qué hacer* fuese único y no fuese *un muchos*, ignorando que *los muchos* tienen bastante que decirnos. Por ello, el profesorado podrá encontrar una perspectiva mitigadora del entusiasmo –a menudo acrítico– que provoca la divulgación de nuevos enfoques o el desánimo por las imperfecciones de los viejos. Así, el capítulo 18 examina algunos de los métodos y enfoques más consolidados (el Berlitz, el audiolingual, el comunicativo, enfoque por tareas, etc.), sin perder de vista que lo «que aparentemente puede ser un ejercicio estupendo a los ojos del profesor puede no serlo tanto a los del aprendiz» (pág. 641), pues nunca debe olvidarse al público meta para una buena selección de actividades (pág. 642). El 19, por su lado, analiza los llamados *métodos alternativos*, aun-

que actualmente en algunos contextos académicos tengan una notoria expansión (caso del AICLE); se exploran las aplicaciones de propuestas como la respuesta física total, el método del silencio, el aprendizaje comunicativo, la sugestopedia o el enfoque léxico. Entiendo que suele ocurrir que estos métodos alternativos se han desvalorizado ante las enormes expectativas que ellos mismos anunciaban, de modo que lo mejor que puede ocurrir será que algunos de sus principios y recursos didácticos asociados se incorporen al repertorio ecléctico general que todo profesor debe atesorar.

Los capítulos 20, 21 y 22 («La programación y planificación de la clase de Español L2/LE» (págs. 675-704) y «Recursos didácticos para la clase de Español LE/LE I» (págs. 705-731) y «II» (págs. 733-762) ponderan la necesidad de prepararse bien los cursos y de sistematizar programadamente el avance de los mismos. Para ello los autores incorporan un atractivo repertorio de ejercicios y de actividades amplias, del que a buen seguro el profesorado podrá encontrar el más adecuado para resolver sus necesidades docentes.

El capítulo 23, «Los participantes y la interacción en el aula» (págs. 763-801) recorre de forma amena y muy atinada la no poca investigación etnográfica sobre interacción en la clase de lenguas, dando cuenta de una gran diversidad y de reflexiones sobre el papel de las identidades y sobre la capacidad de provocar confianza en las tareas de la enseñanza de lenguas; con ello, se examina qué ocurre en el aula durante las edades juveniles, en las infantiles y en las adultas; qué ocurre si se es mujer u hombre y cuáles son los principales estilos de aprendizaje, tanto si vienen determinados colectiva e institucionalmente como si están influidos por factores más individuales o, como en las págs. 788 ss., sobre la influencia en el aprendizaje de la personalidad introvertida y de la extrovertida.

El capítulo 24, «La evaluación» (págs. 803-827) resulta muy útil al hacer explícitos algunos recursos de evaluación que a veces no forman parte del imaginario evaluativo; y hacen bien los autores en señalar que, «con frecuencia, suele identificarse evaluación con examen» (pág. 804), y valorar una serie de opciones muy interesantes, sobre todo porque, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo, el examen es una forma artificial de evaluar las lenguas, muy en especial en la evaluación de la oralidad, donde «no se puede administrar tanto el tiempo de respuesta» (pág. 823).

Finalmente, el capítulo 25, «El español con fines específicos» (págs. 829-851) incluye en lo específico tanto el tipo de alumnado (inmigrantes y niños, por ejemplo) como el tipo de lenguaje (español económico, jurídico, médico...); los fines específicos son acciones docentes que están pasando de ser periféricas a ir ocupando un lugar más prominente entre las tareas principales en ELE, lo que –sin duda– deberá servir para que el nuevo profesorado, y el que ya va acumulando experiencia, tenga unas orientaciones mínimas para programar mejor dichas labores específicas.