

EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES EN ELÉ: DEBATE ABIERTO

En la evolución didáctica de la enseñanza de las lenguas ha existido un debate continuo acerca del papel del componente gramatical y su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles¹. Como es de esperar, el tratamiento que reciben los contenidos gramaticales está influido por el enfoque y la metodología seleccionados, dependientes, en última instancia, de la teoría lingüística subyacente sobre la naturaleza del lenguaje y su enseñanza. Baste con mencionar aquí propuestas tan distanciadas como el Método Gramática-Traducción y el Método Directo o Antigramatical. En definitiva, estas divergencias se pueden enmarcar dentro de un movimiento pendular que abarca “dos corrientes metodológicas un tanto antagónicas: la gramatical y la conversacional” (Cortés 2005 p. 90)². Entre las causas que lo explican está, por un lado, la fuerte reacción a los enfoques tradicionales, que formaban estudiantes competentes en el conocimiento de las reglas, y no en su uso para la comunicación, y, por otro, los resultados insatisfactorios de los métodos que eliminaban la enseñanza de la gramática y se centraban únicamente en la práctica y la expresión oral.

El advenimiento de la metodología comunicativa (Canale y Swain 1980) supuso un punto de inflexión en esas constantes idas y venidas, al recapacitar acerca del papel de la gramática y

enmarcar su estudio dentro de una metodología situacional y funcional orientada al uso de la lengua, y no solo al conocimiento de las formas y las reglas³. Si los métodos tradicionales reducían la competencia gramatical a la memorización de listas de formas y usos sin implicaciones pragmáticas reales y contextualizadas, la metodología comunicativa trajo consigo una profunda renovación en la concepción de la gramática como instrumento al servicio de la comunicación, y no como fin en sí misma. En consecuencia, los usos contextuales de las formas, las intenciones del hablante y la variedad de matices que pueden transmitirse en el acto comunicativo adquirieron un papel fundamental. Se apostó por una metodología inductiva que fomentaba, precisamente, la reflexión y la concienciación metalingüística, al combinar una enseñanza explícita e implícita de los contenidos gramaticales en conexión con las implicaciones de uso. Además, la enseñanza comunicativa de la lengua, y de la gramática en concreto, sentó las bases del aprendizaje autónomo del alumno, con un papel activo en su aprendizaje, y el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje y comunicación a través de actividades motivadoras y, más recientemente, del uso de las TIC.

La nueva concepción de la competencia gramatical del hablante orientada a la comunicación ha permitido avanzar de manera rotunda desde una tradición gramatical clásica a una situación de enseñanza-aprendizaje en la que el alumno es autónomo, agente regulador de su aprendizaje. El concepto de gramática comunicativa y pedagógica ha ido configurándose poco a poco, y es el que garantiza que el desarrollo de la competencia gramatical del hablante sirva para la comunicación. No obstante, hay una serie de aspectos que siguen generando disensiones, como es el caso de los avatares de la instruc-

1. Incluso el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2008) deja entrever en su introducción al bloque de *Gramática* la existencia de la controversia, pero deja claro, al mismo tiempo, que el componente gramatical es parte indiscutible de la programación de un curso de lengua extranjera.

2. Idea sobre la que insiste (Swan 2006: 1), “Understandably, teachers are unsure how much importance they should give to grammar, what grammar they should teach, and how they should teach it. Language-teaching fashions consequently oscillate from one extreme, where grammar is given star billing, to the other, where it is backgrounded or completely ignored”.

3. En las versiones comunicativas más radicales casi se eliminó la enseñanza de la gramática; es decir, había quienes cuestionaban incluso su necesidad.

ción explícita de la gramática en la evolución didáctica del ELE.

Uno de los pilares del paradigma actual aúna un acercamiento mixto a la gramática desde un punto de vista que combina lo explícito y lo implícito. Se trata de implicar a los alumnos en el descubrimiento guiado de la gramática y combinarla la instrucción explícita con la práctica continua de las estructuras de forma contextualizada, que evite la limitación de la lengua a un sistema basado en reglas y excepciones, los alumnos se pueden frustrar por no poder controlar la totalidad del sistema, cayendo en un perfeccionismo equivocado —indica Swan (2006: 4)— que traerá consigo la fobia al error y el miedo a utilizar la LE/L2. La instrucción explícita a través de una gramática pedagógica sienta las bases necesarias para que el alumno pueda usar la lengua y tienda los puentes entre lo que sabe y lo que aprende (Keck y Kim 2014). Eso sí, para que este aprendizaje sea realmente significativo, la instrucción gramatical explícita debe combinarse con la práctica de las estrategias de comunicación y aprendizaje⁴.

En otras palabras, la instrucción gramatical, tan puesta en entredicho, es válida y necesaria si se orienta al uso y no a la mera acumulación de conocimientos abstractos⁵. Si la gramática se integra con otras competencias (como la pragmática) el aprendizaje será más completo y se tenderán puentes entre teoría y práctica: “gramática y pragmática deben ir del brazo en la enseñanza de la segunda lengua. La una sin la otra da como resultado un conocimiento incomple-

to de la lengua en cuestión” señala Gómez Torrego (1994: 82). La incidencia de la enseñanza gramatical explícita es positiva en el ritmo de aprendizaje de la LE y en el nivel de consecución a largo plazo. Asimismo, la instrucción formal ayuda a la adquisición más rápida, siempre que esté adaptada al nivel y al estado de *interlengua*, así como si se combina con la práctica de la comunicación–interacción real (Moreno 2005). El conocimiento explícito pasará a ser implícito y significativo de la LE/L2 (Gómez del Estal 2013, Castañeda 2014).

Mediante el aprendizaje por tareas se puede llevar a cabo una enseñanza explícita de los contenidos gramaticales —que permite la reflexión y la concienciación metalingüística— y tener en cuenta las implicaciones de uso de las formas en contexto, todo ello a través de actividades contextualizadas que permitan hacer un uso real de la lengua en el aula⁶. A tal efecto, pueden combinarse actividades de corte más tradicional, en ocasiones denostadas, con actividades comunicativas. Es la llamada gramática pedagógica, dentro de una metodología comunicativa, la que permite acometer con garantías el proceso de enseñanza–aprendizaje del español en todos sus contextos específicos, como ya señaló en 2004 Zayas, quien confía en la pertinencia de esta metodología para la adquisición, por parte del alumno, de un conjunto de contenidos y procedimientos que pueda utilizar a corto y largo plazo.

El aprendizaje gramatical remite directamente al problema de la abstracción, de la capacidad de conceptualización de los alumnos. Por ello es necesaria una gramática pedagógica que tenga en cuenta al alumno y sus conocimientos (implícitos y explícitos) y que establezca así puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua (Rodríguez 2011).

En resumen, se persigue una metodología que garantice el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes a través de un aprendizaje significativo y que responda a sus intereses y necesidades lingüísticas y comunicativas.

6. Para profundizar acerca del enfoque por tareas véase Zañón (coord.) (1999) o Norris (2009).

4. Los efectos de la enseñanza explícita de la gramática han sido analizado a lo largo de las últimas décadas —baste mencionar a Coronado y García (1997) o Norris y Ortega (2000)— y, en la actualidad, estudios como los de Negueruela y Lantolf (2006) —con base en la teoría sociocultural y sus implicaciones pedagógicas—, Gómez del Estal (2013), Sanz y Leow (eds.) (2011) o Leow (2015) continúan profundizando en este aspecto, relacionado con la atención a la forma y el procesamiento del *input*, la conciencia y la reflexión lingüísticas.

5. Cabe destacar, en este sentido, las contribuciones de autores como Ellis (1990 y 2002), Fotos y Ellis (1991), Gutiérrez Araus (1994), Bosque (1994), Martín Peris (1998), Moreno (2005), Cortés (2005), Llopis-García (2011), Llopis-García *et al.* (2012), Castañeda (coord.) (2014) o Miquel (2018), entre muchos otros.

Por otra parte, es muy oportuno tener en cuenta el papel central del alumno en el proceso de aprendizaje y ajustar el *input* gramatical a sus necesidades⁷.

En relación con la instrucción explícita de la gramática, existe otro foco de discusión: la utilización de la L1 de los hablantes o de una lengua vehicular (LV) a la hora de explicar los contenidos gramaticales. Como en el caso anterior, la llegada de los métodos comunicativos (Lacorte 2019) trajo consigo un replanteamiento de la utilización de la L1/LV (Galindo 2012, 2013, 2018), de la traducción (Hernández 1996, Carreres y Noriega 2019) y del metalenguaje en el aula de LE/L2. El uso de la L1 o la LV y los contrastes con la L1/LV pueden resultar muy eficaces e instructivos, al tiempo que enriquecedores (Swan y Smith 1987, Fang 1993, Cortés Moreno 2005 o Swan 2006), tanto por el valor inmediatamente aclaratorio y descriptivo, como por favorecer el ritmo de aprendizaje, al tiempo que permite a los alumnos comprender la gramática objeto de estudio y desarrollar su intuición lingüística. Además, dará pie a la sensibilización de los estudiantes con las interferencias lingüísticas entre la L1/LV y la LE/L2. Por ende, la reflexión gramatical y metalingüística puede ser clave en el proceso de aprendizaje, ya que ayuda al alumno a descubrir y afianzar los usos contextualizados de la lengua.

Dentro de la evolución didáctica en este ámbito cabe destacar la aplicación de los avances en las teorías y métodos de la Lingüística Cognitiva, y de la Gramática Cognitiva en concreto, a la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas (Castañeda 2004, 2006 p. 11, Llopis-García 2011, Llopis-García *et al.* 2012, Alonso 2014 o Llopis-García 2018). La Gramática Cognitiva permite abordar la enseñanza de los contenidos

7. En el caso del *input* gramatical, resultará clave plantear tareas que permitan la sensibilización gramatical y el procesamiento del *input* de forma significativa, para que se convierta en un aprendizaje orientado al uso y centrado en el aprendiente. Véase a este respecto Fernández (2016). Si hablamos de atención a la forma e *input* no podemos dejar de lado la obra de Long (1991), Van Patten y Sanz (1995), Pereira (1995), Doughty y Williams (1998), Alonso (2004), Van Patten (2004), Cadierno (2010), Llopis-García (2011), Baralo (2011) o Miquel y Ortega (2014).

gramaticales con eficacia y garantías, al aunar la atención a la forma y al significado. El valor de las imágenes en la enseñanza de la gramática, la subjetivización o la perspectiva (Castañeda 2004, 2006, Llopis-García 2011, Llopis-García *et al.* 2012, Castañeda y Alhmoud 2014), así como la conceptualización de la gramática y las metáforas conceptuales (Langacker 2000 o Llopis-García *et al.* 2012) resultan provechosas para trabajar los contenidos gramaticales en el aula de ELE. Se trata de *comunicativizar* la gramática (Llopis-García *et al.* 2012 p. 10), simplificando las listas de reglas y excepciones y dotando a las explicaciones gramaticales de sentido.

En el paradigma actual de la enseñanza de la gramática, también cabe replantearse la autenticidad de las muestras de lengua y la tipología de textos sobre los que se basan las actividades. La clave está en partir del concepto de gramática pedagógica e integrar materiales auténticos en el aula. En ello se basa la evolución metodológica en este ámbito. Con el uso de muestras reales de lengua se fomenta la motivación del alumnado —y del profesorado— al tiempo que se logra el objetivo de traer al aula la realidad de uso de la lengua meta, ambos aspectos “igualmente significantes” para los estudiantes (Vande Castele 2006 p. 52). Es decir, se proporcionan al aprendiente los medios necesarios para que avance en su competencia comunicativa con especial hincapié en el tándem gramática-pragmática, cuyo dominio progresivo garantizará un uso eficaz de la L1, L2 o LE en eventos comunicativos reales o similares a la realidad. Gramática, pragmática y comunicación son elementos intrínsecamente relacionados.

En este planteamiento metodológico tiene también un papel esencial la aplicación de los avances en otras disciplinas, como Lingüística de Corpus, para poder analizar los usos contextualizados de las formas gramaticales, sus matices pragmáticos y ofrecer a los alumnos muestras reales basadas en la frecuencia de uso de los hablantes de la lengua.

En conclusión, una gramática significativa y pedagógica, que ponga el *foco en la forma* (Nasaji y Fotos 2011), pero esté siempre conectada

a la función será el método más adecuado para el tratamiento del componente gramatical, una “gramática operativa”, como subraya Ruiz Campillo (2018). Asimismo, la aproximación a los contenidos gramaticales desde las cuatro destrezas lingüísticas, con actividades motivadoras y en las que el alumno es agente autónomo de su proceso de aprendizaje, permite plantear actividades de concienciación gramatical mediante las cuales los alumnos puedan descubrir las normas de uso de la LE (Gómez de Estal y Zanón 1999).

El papel del profesor resulta, por ende, decisivo, en tanto que “facilitador de procesos cognitivos” y en su papel de trazar el puente entre la forma y el significado (Miquel 2018 p. 9). Es, por tanto, el encargado de seleccionar y proporcionar al estudiante muestras de lengua y materiales de práctica significativa, así como de estimular a los alumnos a que asuman riesgos y no se vean condicionados por el dominio de las formas: la gramática es su herramienta de transmisión de mensajes e intenciones comunicativas. Afirma Barroso (2006 p. 3) que los alumnos “construyen la lengua a partir de los ejemplos y las oportunidades de uso que encuentran en su proceso de aprendizaje”. De ahí la importancia de que se planteen actividades de concienciación lingüística en las que se atienda a las relaciones entre forma y función y que propicien la comprensión gramatical y expresiva. Es decir, se trata de detectar las zonas de ataque pedagógico, para, después, centrarse en la forma y desarrollar la conciencia explícita del objeto, como dice Ruiz Campillo (2004).

En conclusión, desatender completamente la enseñanza del componente gramatical no resulta coherente si lo que se persigue es el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante. Para Gómez Torrego (1994 p. 79), no basta con adquirir cierto nivel “meramente comunicativo”; “la Gramática —señala— es una referencia ineludible (...). Sin competencia gramatical, el aprendizaje del español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial”.

Prueba de ello es que la gramática, “a pesar de las idas y venidas metodológicas, todavía está

presente por hitos propios en toda programación” (Martín 2008 p. 29). Eso sí, los creadores de materiales y los docentes siguen demandando una renovación metodológica que concrete los significativos avances teóricos llevados a cabo.

En este sentido, cabe destacar las líneas de investigación recientemente trazadas que dan cuenta de la riqueza y complejidad del panorama actual de los estudios de gramática en ELE.

La investigación actual está yendo, por un lado, hacia los márgenes y la interfaz entre lo léxico y lo gramatical, como es el caso de las perífrasis verbales (Celayeta-Gil 2016) o cuestiones como la modalidad epistémica y la evidencialidad (Barrios 2017, Izquierdo-Alegría 2020 o Ciglič 2021). Cabe destacar la relevancia de los estudios que se centran en la competencia gramatical del profesor de ELE y el reto al que se enfrenta a la hora de abordar el proceso de enseñanza desde la diversidad de modelos teóricos existentes (Regueiro 2016). Asimismo, continúa la investigación acerca del tipo de actividades y los recursos didácticos clásicos y modernos (Bosque y Gallego 2016).

Por otro lado, hallamos estudios que versan sobre los estilos de aprendizaje, la gramática inductiva y el uso de la Lingüística de corpus (Martínez 2018) o la selección y elaboración de materiales didácticos significativos (Muñoz-Basols y Gironzetti 2019). Además, se ha puesto el foco de interés en la gramática afectiva en contextos de instrucción formal (Méndez 2016), la representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática (Ágreda 2016) o la gramática lúdica y comunicativa (González y Herrera 2018, Fritzler 2019).

Otros autores centran sus estudios en el uso de la literatura para la enseñanza de la gramática (Rodríguez y García 2016) y en trabajos contrastivos con lenguas poco exploradas en el mundo hispanohablante (Li 2019). Bordón (2019) y Arroyo (2020), entre otros, continúan, por su parte, profundizando en la gramática pedagógica.

8. Eso sí, la integración de este componente desde el punto de vista didáctico es compleja, dentro de los distintos enfoques, según explica Castañeda (1988: 67) en el *I Congreso Internacional ASELE*.

Queda patente, pues, que se está dibujando un escenario cada vez más rico y diverso en lo atinente al desarrollo de la competencia gramatical, como pieza indiscutible del proceso, abordada desde diferentes destrezas, contenidos y ámbitos de interés, en aras del desarrollo de una competencia comunicativa eficaz. Si bien es cierto que, en ocasiones, se ha reducido el debate acerca del tratamiento didáctico de la gramática de la LE a la necesidad o no de su presencia en la programación de los cursos, ese no es el principal punto de desencuentro entre los especialistas en la actualidad.

Si la preocupación acerca del papel de la gramática y del modo como se debe incluir el componente gramatical está vigente desde el siglo XIX, el debate sobre los procedimientos didácticos sigue también, “y debe seguir”, abierto (Miquel 2018: 7), a pesar de que ya existe bastante unanimidad en cuanto a la integración de la “instrucción gramatical planificada” (Brucart 2018: 19).

NEKANE CELAYETA GIL
Universidad de Navarra

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁGREDA, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- ALONSO, R. (2004). “Procesamiento del input y actividades gramaticales”. *red ELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 0. Recuperado de: <https://www.educacion-yfp.gob.es/dam/jcr:459eff78-77b4-4325-b14a-1b52f725ac70/2004-redele-0-01alonso-pdf.pdf>
- ALONSO, I. (2014). “Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical”. En A. Castañeda *et al.* (Coords.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos* (pp. 9-38). Madrid: SGEL.
- ARROYO, I. (2020). “Enseñar gramática en el aula de ELE, didáctica de la gramática y gramática pedagógica: algunas nuevas propuestas”. *Rassegna iberística*, 114, 419-427.
- BARALO, M. (2011). “Aprendizaje léxico y adquisición gramatical en ELE: la importancia del procesamiento del input”. En *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua segunda y Extranjera. Problemáticas de la enseñanza de ELE hoy*, Universidad del Salvador. Recuperado de <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/baralo.pdf>
- BARRIOS, M. J. (2017). “La expresión de la probabilidad en el nivel B2. Diagnóstico de dificultades”. En M.C. Ainciburu (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del español* (pp. 83-114). Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- BARROSO, C. (2006). “Cómo trabajar los contenidos lingüísticos. Una gramática comunicativa y motivadora para la clase de ELE”. En *ANPE I Congreso Nacional: 2006, año del español en noruega: un reto posible*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08e8620b-3e44-4a49-b57c-d791coad2efe/2006-esp-09-05barroso-pdf.pdf>
- BORDÓN, T. (2019). “Gramática pedagógica”. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish*

- Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 213-228). Londres: Routledge.
- BOSQUE, I. (1994). "La enseñanza de la gramática". En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.63-67). Madrid: ASELE.
- BOSQUE, I. & GALLEGO, Á. J. (2016). "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática". *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 63-83.
- BRUCART, J.M. (2018). "Gramática y significado en ELE". En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 17-26). Barcelona: Difusión.
- CADIerno, T. (2010). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua". *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 10. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/10/cadieron_gramatica.pdf
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CARRERES, Á. & NORIEGA M. R. (2019). "Traducción pedagógica". En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 613-627). Londres: Routledge.
- CASTAÑEDA, A. (1988). "Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula". En R. Fente, A. Martínez & J. A. de Molina (Eds.), *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE. I Congreso Nacional de la ASELE: El español como lengua extranjera. Aspectos generales* (67-78). Madrid: ASELE.
- CASTAÑEDA, A. (2004). "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE". *Red ELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, 0. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revisita/2004_00/2004_redELE_o_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e
- CASTAÑEDA, A. (2006). "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE". *Boletín de ASELE*, 34, 11-28.
- CASTAÑEDA, A. & ALHMOUD, Z. (2014). "Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE". En A. Castañeda et al. (Coords.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos* (pp. 39-87). Madrid: SGEL.
- CELAYETA GIL, N. (2016). *Pragmagramática y Lingüística Aplicada: las perifrasis verbales en ELE*. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- CIGLIĆ, B. (2021). "La adquisición de la competencia pragmática en ELE: el caso de la evidencialidad". *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 11, 229-248.
- CORONADO, M. L. & GARCÍA, J. (1997). "Gramática explícita y aprendizaje inductivo. Descubrir la Gramática". *Frecuencia-L*, 5, 33-37.
- CORTÉS, M. (2005). "¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?". *CAUCE Revista internacional de filología y su didáctica*, 28, 89-108.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (EDS.) (1998). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (2002). "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research". *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- FERNÁNDEZ, C. (2019). *Input destacado y adquisición de la gramática*. Madrid: Arco/Libros.
- FRTZLER, M. (2019). Gramática lúdica y comunicativa. La búsqueda del tesoro en la clase de ELE para niños. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2019/04_fritzler.pdf
- FOTOS, S. & ELLIS, R. (1991). "Communicating about grammar: a task-based approach". *TESOL Quarterly*, 25 (4), 605-628.

- GALINDO, M.^a M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*, Colección monografías de ASELE, 15. Málaga: ASELE.
- GALINDO, M.^a M. (2013). "El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español". *Mosaico (revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español)*, 31, 19-25.
- GALINDO, M.^a M. (2018). "La enseñanza de la gramática desde la L1 del estudiante de ELE". En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 137-148). Barcelona: Difusión.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2013). "Enseñar la competencia gramatical". En L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 66-105). Valencia: PE Portal Education Portal Publishing.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. & ZANÓN, J. (1999). "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". En J. Zanón (Ed.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas* (pp. 73-99). Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1994). "La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua". En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera de ASELE* (pp. 79-85). Madrid: ASELE.
- GONZÁLEZ, V. & HERRERA, F. (2018). "La gramática está en juego: enfoque lúdico y enseñanza de la gramática en el aula de ELE". En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 27-54). Barcelona: Difusión.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.L. (1994). "Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera". En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.87-96). Madrid: SGEL.
- HERNÁNDEZ, M. R. (1996). "La traducción pedagógica en la clase de E/LE". En A. Celis & J. R. Heredia (Coords.), *Actas VII Congreso Internacional ASELE: Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 249-256). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- INSTITUTO CERVANTES (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- IZQUIERDO-ALEGRÍA, D. (2020). "La modalidad epistémica en ELE: retos en la descripción de la semántica de varias unidades en materiales didácticos". *Culture Crossroads*, 15 (1), 132-144.
- KECK, C. M. & YOUJIN, K. (2014). *Pedagogical Grammar*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- LACORTE, M. (2019). "Enseñanza comunicativa y aprendizaje del español. Conceptos básicos". En F. Jiménez Calderón & A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp. 9-29). Madrid: SGEL.
- LANGACKER, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- LEOW, R. P. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom. A Student-Centered Approach*. Nueva York: Routledge.
- LI, C. (2019). *Estudio contrastivo entre el género gramatical en español y el género semántico y pragmático en chino mandarín y su aplicación didáctica en ELE para alumnos sinohablantes*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- LLOPIS-GARCÍA, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Colección Monografías ASELE, 14, Madrid, Ministerio de Educación.
- LLOPIS-GARCÍA, R. et al. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Claves para la enseñanza del español. Madrid: Edinumen.
- LLOPIS-GARCÍA (2018). "Aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de la gramática en ELE". En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 55-64). Barcelona: Difusión.
- LONG, M. H. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En K. de Bot et al. (Eds.), *Foreign Language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Ámsterdam: John Benjamins.

- MARTÍN PERIS, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, 5-32.
- MARTÍN, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29-41.
- MARTÍNEZ, I. (2018). Lingüística de corpus y Gramática inductiva: una aproximación. *Tonos digital*, 35, 1014-1034.
- MÉNDEZ SANTOS, M. C. (2016). Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE). *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XIX (2), 51-84.
- MIQUEL, L. (2018). "Prólogo". En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 7-11). Barcelona: Difusión.
- MIQUEL, L. & ORTEGA, J. (2014). "Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos de E/LE". En A. Castañeda (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos* (pp. 89-178). Madrid: SGEL.
- MORENO, C. (2005). "Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa". En M. A. Castillo, O. Cruz, J. M. García & J. P. Mora (Eds.), *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE: Las Gramáticas y los Diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 599-611). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MUÑOZ-BASOLS, J. & GIRONZETTI, E. (2019). "Selección y elaboración de materiales didácticos significativos". En F. Jiménez Calderón & A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp. 79-98). Madrid: SGEL.
- NASSAJI, H. & FOTOS, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-focused Instruction in Communicative Context*. Nueva York: Routledge.
- NEGUERUELA, E. & LANTOLF, J. P. (2006). "Concept-Based Instruction and the Acquisition of L2 Spanish". En R. Salaberry & A. B. Lafford (Eds.), *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis* (pp. 79-102). Washington, DC: Georgetown University Press.
- NORRIS, J. (2009). "Task-Based Teaching and Testing". En M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of Language Teaching* (pp. 578-594). Malden, MA: Blackwell.
- NORRIS, J. y L. ORTEGA (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50 (3), 417-528.
- PEREIRA, I. (1995). "El uso del input estructurado en actividades de clase". En M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Tendencias Actuales en la Enseñanza del español como Lengua Extranjera II* (pp. 297-303). Universidad de León: León.
- REGUEIRO, M. L. (2016). "La competencia gramatical del profesor ELE ante la diversidad de modelos teóricos". En O. Cruz (Ed.), *La formación y competencias del profesorado* (pp. 881-890). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- RODRÍGUEZ, M. N. y D. GARCÍA (2016). "El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE". *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 61-70.
- RODRÍGUEZ, C. (2011). "La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 60-73.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3e64396-a56e-47ca-8fd5-1b2bb29d1e4f/2004-bv-01-02ruiz-campillo-pdf.pdf>
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2018). "Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos". En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 27-54). Barcelona: Difusión.
- SANZ, C. & LEOW, R. P. (EDS.). (2011). *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- SWAN, M. (2006). "Teaching grammar: does grammar teaching work?". *Modern English Teacher*, 15 (2), 5-13.

-
- SWAN, M. & SMITH, B. (eds.) (1987). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and other Problems*. Nueva York: Cambridge University Press.
- VANDE CASTEELE, A. (2006). "Los documentos auténticos en una enseñanza comunicativa del español para fines específicos". *Boletín de ASELE*, 34, 51-56.
- VANPATTEN, B. & SANZ, C. (1995). "From Input to Output: Processing, Instructions and Communicative Tasks". En F. Eckmann et al. (Eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy* (pp. 169-185). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VANPATTEN, B. (2004). "Input Processing in Second Language Acquisition". En B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary* (pp. 5-32). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ZANÓN, J. (COORD.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- ZAYAS, F. (2004). "Hacia una gramática pedagógica". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 37, 16-35.



UP Diliman Information Office

**GRUPOS Y PROCESOS
SOCIOAFECTIVOS EN EL AULA DE ELE**

BIODATA

María Sanz Ferrer es doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo- Instituto Cervantes y licenciada en Lingüística por la Universidad de Barcelona. Desde 2015 imparte clases de español para fines específicos en la Universidad de Navarra, y es miembro del grupo de investigación GR@EL de la Universidad Pompeu Fabra. También es formadora de profesores de ELE en el máster UNIBA, adscrito a la Universidad de Barcelona. Situándose en la Psicología sociocultural, sus principales líneas de investigación son las creencias de alumnos y profesores, los procesos socioafectivos en el grupo-clase y la mediación. Le fue otorgado el premio de investigación ASELE 2020 por su tesis doctoral *La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE*.

.....

I. INTRODUCCIÓN

El individuo es, por definición, un ser social, y es precisamente esta naturaleza social la que le impulsa a relacionarse con las personas que encuentra en su entorno y, en definitiva, a formar grupos. La familia, los grupos de amigos, de trabajo o los equipos de deporte son solo algunos ejemplos. La dimensión social del ser humano va inexorablemente unida a factores afectivos como la motivación, la ansiedad o la autoestima y, a su vez, los factores afectivos desempeñan un papel clave en el aprendizaje

de una L2 (Arnold y Brown, 1999/2005; Méndez Santos, 2018).

En esta revisión de literatura científica se examina la definición de grupo; en concreto, en el contexto del aula de ELE y en las plataformas de mensajería instantánea en las que los alumnos interactúan. Asimismo, se analizan tres procesos socioafectivos muy próximos que son de gran relevancia en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas; sobre todo, por la relación que guardan con la motivación: la cohesión de grupo, la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Finalmente, se presentan algunos retos y líneas de investigación encaminados a dar respuesta a las nuevas formas que, cada vez con más frecuencia, adoptan los grupos-clase en el aula de L2.

2. EL GRUPO EN EL AULA DE L2

Es frecuente que los docentes de ELE y otras lenguas adicionales se refieren a sus alumnos como su *grupo*. Sin embargo, Ehrman y Dörnyei (1998) cuestionan que este término sea apropiado, y es que si bien en el aula se observan rasgos y características que sí coinciden con las que se recogen en la literatura sobre grupos, también hay elementos que no encajan con este concepto. Por un lado, tal y como se documenta en el ámbito de la Psicología social, en el grupo-clase se observan rasgos propios de la *interdependencia* entre los miembros del grupo; por ejemplo, cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos o en plenaria para desarrollar una tarea o para abordar un objetivo común. En la psicología social, esta interdependencia que se observa entre los alumnos encajaría con la definición de *grupo* que proponen autores como Cattell (1951), Bass (1960) o Turner (1987/1990). Entre los autores que definen el grupo a partir de la interdependencia de los miembros, cabe establecer una distinción entre los autores que argumentan que

la interdependencia emerge como resultado de la *interacción* entre los miembros del grupo (Hommans, 1950; Shaw, 1972/2004), los que defienden que la interdependencia se articula alrededor del *objetivo compartido* –en el caso del aula de ELE, el aprendizaje de español– (Lewin, 1950/1988; Bass, 1960; Tannenbaum, Beard y Salas, 1992), y los que plantean que la interdependencia responde a *aspectos estructurales* –las características del grupo: tamaño, carácter temporal o permanente, las normas que gobiernan el grupo, etc.– (Newcomb, 1950/1964; Hare, 1962; McDavid y Harari, 1974/1979; McGrath, 1991; y Rabbie y Lodewijkx, 1996).

Por otro lado, todavía en la línea de los elementos observables en el aula de lenguas adicionales que encajan con las definiciones de *grupo*, cabe mencionar los factores de identidad y los aspectos perceptivo-cognitivos (Tajfel, 1972, 1978; Hogg y Abrams, 1988/1992; Bar Tal, 1990; Hogg, 1996). Es decir, el hecho de que un conjunto de personas se reconozca como grupo sería suficiente para que así se les considerase. Esto es frecuente en la clase de L2, donde los miembros del grupo se suelen identificar con el grupo-clase, y es común que se refieran a su grupo a través de algún tipo de nombre o etiqueta (Wenger, 1998/1999; Sanz-Ferrer, 2019).

Pese a todas estas características que parecerían indicar que las personas que se reúnen en el aula de L2 sí forman grupos, tal y como se ha anticipado, Ehrman y Dörnyei (1998) consideran que las experiencias del grupo-clase no son del todo comparables a las experiencias de los grupos en otros contextos; tanto es así que llegan a cuestionar que en el aula de L2 se pueda hablar de grupos. Según estos autores, el grupo-clase está sujeto a demasiadas normas y restricciones como para que se pueda desarrollar de forma autónoma. Aun así, estos autores afirman que las teorías de los grupos (procedentes de la Psicología social) ayudan a comprender lo que sucede en clase y las relaciones entre los aprendientes y el docente.

Con el auge de las clases híbridas y virtuales, parece que la reflexión de Ehrman y Dörnyei (1998) no alcanza a cubrir todas las casuísticas y

todas las formas que el grupo-clase puede llegar a adoptar. Así, conviene reexaminar las limitaciones que Ehrman y Dörnyei (1998) advertían a finales de los años 1990 atendiendo a las nuevas tendencias y, sobre todo, al impacto que las tecnologías tienen en la formación, el desarrollo y el comportamiento de los grupos-clase en el aula de L2. Hacia esta dirección apuntan las investigaciones que se han interesado por la interacción de los aprendientes en las aplicaciones de mensajería instantánea.

3. EL GRUPO-CLASE EN APLICACIONES DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA

Múltiples autores han explorado las interacciones en aplicaciones de mensajería instantánea (como WhatsApp, Facebook Messenger o Line) y el impacto que estas interacciones tienen en el grupo-clase; tanto en el aula de L2 como en el ámbito educativo en general. Algunas de las preguntas de investigación más recurrentes en la literatura son aquellas que buscan relaciones entre los grupos en aplicaciones de mensajería instantánea y los procesos de aprendizaje. En torno a este tema hay dos posturas opuestas: mientras algunas investigaciones señalan el impacto positivo de las redes sociales en el aprendizaje a través del diálogo colaborativo y la información compartida (Lampe, Wohn, Vitak, Ellison y Wash, 2011; Rambe y Chipunza, 2013; Bouhnik y Deshen, 2014; Cassany, Allué y Sanz-Ferrer, 2019), otros autores denuncian los efectos adversos de las aplicaciones de mensajería instantánea en la educación superior (Pempek, Yermolayeva y Calvert, 2009; Salem, 2013; Ahad y Ariff Lim, 2014; Bansal y Joshi, 2014; Yeboah y Ewur, 2014; Gok, 2016; Mensah y Nizam, 2016; Naqshbandi, Ainin, Jaafar y Mohd Shuib, 2017). En estas investigaciones se subraya que el lenguaje que los estudiantes emplean en las aplicaciones se desvía de la norma (lo que consideran que empobrece su ortografía) y, asimismo, se establecen relaciones entre el tiempo que los estudiantes dedican a la mensajería instantánea y sus resultados académicos: los estudiantes

que pasan más tiempo en estas aplicaciones obtienen peores calificaciones.

Otra línea de investigación en el ámbito del grupo-clase y las aplicaciones de mensajería instantánea pone el foco en el desarrollo de los vínculos afectivos en el grupo-clase o el sentimiento de afiliación o comunidad (Nicholson, 2002; Doering, Lewis, Veletsianos y Nichols-Besel, 2008; Ahad y Ariff Lim, 2014; Bouhnik y Deshen, 2014; Gardner y Davis, 2014; Rubio y Perlado, 2015; Fuentes, García y Aranda, 2017). En estos trabajos se examina la percepción de grupo o comunidad, la identidad social y los roles dentro del grupo, y se concluye que las aplicaciones de mensajería instantánea y las redes sociales tienen un impacto positivo en los procesos socioafectivos (sentimiento de comunidad o de pertenencia, vínculos, y cohesión entre los miembros del grupo).

4. COHESIÓN DE GRUPO

La cohesión de grupo es uno de los procesos socioafectivos más estudiados, tanto desde el ámbito de la psicología social como desde la psicología de la educación y, en particular, en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. En el aula, la cohesión de grupo es relevante por la estrecha relación que guarda con la motivación (Clément, Dörnyei y Noels, 1994; Hattie, 2009), y por su importancia en enfoques como el aprendizaje cooperativo (Dörnyei, 1997; Crandall, 1999). En concreto, Dörney (1997) sostiene que el desarrollo de la cohesión de grupo depende de la motivación para el aprendizaje de una L2. Otras investigaciones sugieren, por el contrario, que al trabajar la cohesión de grupo puede aumentar la motivación (y no al revés) (Sanz-Ferrer, 2019). Sería interesante y conveniente profundizar en esta línea de investigación

Uno de los principales autores en el estudio de los grupos en el aula de segundas lenguas es Dörnyei, que se refiere a la *cohesión de grupo* como “uno de los atributos más importantes de una clase comunicativa exitosa de lengua”¹

(Dörnyei, 1997, p. 485), y esto se puede vincular con las vivencias de los alumnos, para quienes la cohesión del grupo está relacionada con un entorno de aprendizaje positivo (Clément, Dörnyei y Noels, 1994; Ramos, 2005). No obstante, una cohesión excesiva puede resultar contraproducente, ya que los miembros pueden llegar a prestar más atención a sus relaciones que a las tareas (Wilson, 2002). La relevancia que adquieren las relaciones interpersonales en los grupos excesivamente cohesionados redundaría, a su vez, en más conflictos (Dörnyei y Murphey, 2003). Sin embargo, los miembros del grupo suelen tolerarlos bien, y tienen recursos para resolverlos (Yalom, 1995). En términos académicos, Wentzel y Caldwell (2006) explican que los grupos cohesionados pueden ser de particular influencia en los valores de sus miembros. A su vez, a través de sus valores y sus normas, el grupo puede potenciar o perjudicar el rendimiento académico de sus integrantes (en este caso, los alumnos).

En el desarrollo de la cohesión de grupo convergen, según Mullen y Copper (1994), cinco elementos clave: (i) la *atracción interpersonal*, que emerge de la atracción que un individuo siente hacia los miembros que conforman un grupo y del consiguiente deseo de pertenecer a ese grupo; (ii) el *compromiso con la tarea*, que implica que la cohesión se genera a partir del objetivo que tiene que acometer el grupo; (iii) el *orgullo* asociado al deseo de pertenecer al grupo por el prestigio que este tiene; (iv) el grado de *interacción* que los miembros del grupo llevan a cabo a fin de resolver la tarea, y (v) el *tamaño del grupo*, puesto que la cohesión es más fuerte en los grupos reducidos que en los grandes. A estos cinco elementos, Dörnyei (1997) añade dos más: la proximidad entre los alumnos, que deben estar *físicamente cerca*; y situaciones en las que los alumnos estén en contacto y *puedan reunirse* (por ejemplo, en la cafetería de la escuela, excursiones o actividades en grupo, tanto dentro como fuera de clase). Asimismo, en el desarrollo de la cohesión del grupo-clase, Hadfield (1992/2000) subraya la importancia de la *similitud percibida* entre los miembros de los grupos, y propone que en el currículo de las lenguas adicionales se

1. Traducción propia.

incorporen actividades encaminadas a que los aprendientes tomen conciencia de los puntos que tienen en común. Esos puntos en común (similitudes percibidas) favorecen la atracción interpersonal y, por extensión, estas similitudes favorecen el desarrollo de la cohesión del grupo. Así, Hadfield (1992/2000) propone que el profesor lleve al aula actividades que permitan crear puentes entre los estudiantes, y que permitan enfatizar las cualidades de los alumnos y los puntos que tienen en común por encima de sus diferencias. Adoptando una perspectiva distinta a la de Hadfield (1992/2000), Mullen y Copper (1994) y Dörnyei (1997), el psicólogo social Hogg (1996) sostiene que la cohesión de grupo es una propiedad que se desarrolla como resultado de la pertenencia al grupo y de la identidad social. Por tanto, para este autor, la *cohesión de grupo* es una consecuencia de la identificación y del sentimiento de pertenencia: cuanto más intenso sea el sentimiento de pertenencia entre los miembros, más cohesionado estará el grupo (Méndez Santos, 2018). No obstante, y como se ha expuesto previamente, un exceso de cohesión también puede resultar contraproducente para el aprendizaje.

Medir la cohesión es un reto, puesto que hay pocos instrumentos que cumplan este propósito (Cota, Evans, Dion, Kilik y Stewart, 1995). Entre estos escasos instrumentos se puede mencionar el cuestionario de Festinger, Schachter y Back (1950), en el que, entre otros factores, se tiene en cuenta el sentimiento de pertenencia al grupo. Por lo tanto, Festinger *et al.* (1950), en la misma línea que Hogg (1996), establecen una relación directa entre el concepto de *cohesión y sentimiento de pertenencia*.

5. IDENTIDAD DE GRUPO Y SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

Tal y como se ha expuesto en el punto anterior, la cohesión de grupo, la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia son conceptos muy próximos. La primera similitud entre estos conceptos es que todos ellos están vinculado a la motivación: partiendo de la hipótesis de

Baumeister y Leary (1995) referente a la necesidad de pertenencia de los seres humanos, en la literatura de factores afectivos en el aula de L2 se afirma que cuando los estudiantes sienten que pertenecen a un grupo-clase, la motivación tiende a incrementar (Gkonou y Mercer, 2017; Sanz-Ferrer, 2019). De la misma manera, el sentimiento de pertenencia al grupo-clase también favorece que la ansiedad y otras emociones negativas decaigan (Bandura, 1997; Schunk, 1991; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

Al abordar la *identidad de grupo* conviene hacer referencia a otras formas de *identidad*, tales como la *individual* y la *social*. Estas dos últimas, la identidad individual y la social, se encuentran intrínsecamente relacionadas, puesto que los grupos a los que pertenece el individuo (*identidad social*) determinan cómo este se percibe a sí mismo (*identidad individual*). La identidad, tanto la individual como la social, es dinámica; es un constructo que puede evolucionar (entre otros factores, en función de las personas y grupos con los que el individuo se relaciona), y también es algo con lo que el individuo puede experimentar; en particular, en los entornos virtuales (como las aplicaciones de mensajería instantánea). De esta experimentación con la identidad en los entornos virtuales se hacen eco autores como Gardner y Davis (2014) y Fuentes *et al.* (2017). En este último trabajo se establece una distinción entre tipos de usuarios en las redes sociales: por un lado, aquellos que exhiben una identidad paralela, y que desarrollan comportamientos distintos a los habituales; y, por otro lado, aquellos usuarios cuya identidad es consistente con la que muestran en otros ámbitos. Sin embargo, Fuentes *et al.* (2017) afirman que los estudiantes son menos propensos a adoptar una identidad diferente en plataformas de mensajería instantánea (como WhatsApp); entre otros motivos, porque los usuarios con quienes interactúan son personas a quienes conocen y con quienes se relacionan fuera de la *app* (por ejemplo, en el aula). Esto, en cambio, sería más factible en casos de otras redes sociales y plataformas donde hay un mayor desconocimiento de los usuarios, como en foros o blogs.

En la literatura también se documenta la relación entre la *implicación o compromiso del estudiante con la escuela y su sentimiento de pertenencia al grupo*. Adoptando perspectivas similares, Pierce (2005), Hartnett (2008) y Ros (2009) establecen una relación entre la participación del contexto escolar y la identificación del alumno con la institución académica. Hartnett (2008), a través de su estudio acerca de las políticas de absentismo de algunos institutos de los Estados Unidos, revela que el éxito en los estudios puede estar relacionado con la identificación del grupo de amigos, y esto puede permitir, a su vez, predecir qué estudiantes se van a graduar y cuáles no. En esta misma línea, Pierce (2005) deja constancia de que los adolescentes tienen una doble tarea: por un lado, adoptar un comportamiento aceptable en términos académicos y sociales para su profesor y, por otro, para sus compañeros. Son estos últimos, los compañeros, quienes pueden determinar cómo serán las clases: amables, indiferentes o desagradables. Sin embargo, el docente participa de manera muy activa en la coconstrucción del ambiente afectivo en el aula, tanto a partir de las actividades que lleva a clase como a través de su comunicación con los alumnos y el gestión de las emociones (ansiedad, humor, frustración) (Sanz-Ferrer, 2019).

6. PRÓXIMOS RETOS

El auge de las clases híbridas y virtuales ha conllevado importantes cambios en el concepto de grupo-clase, que ha tenido que evolucionar y adaptarse de acuerdo con las nuevas necesidades coyunturales (por ejemplo, a partir de la pandemia de la COVID-19). Como consecuencia de esta evolución, se ponen en jaque algunos de los elementos identificados en la literatura en relación con el desarrollo de la cohesión de grupo y el sentimiento de pertenencia, como la proximidad física o los espacios de reunión entre los miembros del grupo-clase (Dörnyei, 1997). Aun así, el ser humano sigue siendo un ser social y, en tanto que ser social, sigue necesitando relacionarse con otros individuos y formar parte de un grupo. Al respecto, emergen preguntas de inves-

tigación que permitan describir y comprender las formas de agrupación y los elementos que intervienen en el desarrollo de la cohesión de grupo en estos nuevos escenarios en el que los grupos se relacionan; sobre todo, desde la distancia y de forma virtual. En el caso de que no se pudiera dar cuenta de nuevos elementos que sustituyan a los ya documentados en la literatura (por su inexistencia), podría ser conveniente investigar si los grupos que carecen de estos espacios están menos cohesionados, y cuáles son las consecuencias de esta falta de cohesión; tanto en los procesos socioafectivos como en los procesos de aprendizaje.

Metodológicamente, la investigación de las creencias de docentes y aprendientes en torno a los procesos socioafectivos puede realizarse tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. El cuestionario BALLI (Horwitz, 1987) es una de las primeras y más relevantes contribuciones para analizar y comprender las creencias de aprendientes de L2. Este cuestionario, mediante el que se obtienen datos cuantitativos, ofrece como principal ventaja su rentabilidad, ya que permite obtener información sobre la aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera, dificultades en el aprendizaje, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, motivación y estrategias en poco tiempo. Asimismo, son frecuentes las investigaciones que elaboran cuestionarios ad-hoc a fin de establecer relaciones (positivas o negativas) entre diferentes variables; por ejemplo, el tiempo que pasan los aprendientes en las redes sociales y sus resultados académicos (por ejemplo, Bansal y Joshi, 2014). Con instrumentos de corte cualitativo, como *focus groups* o entrevistas semiestructuradas, en cambio, se puede profundizar en las creencias y las emociones de los aprendientes. La interpretación de los resultados puede llevarse a cabo desde diferentes marcos teóricos. Uno de estos marcos es el de la psicología sociocultural, desde donde se pueden identificar elementos que intervienen en la coconstrucción de la identidad de grupo, el sentimiento de pertenencia y el desarrollo de la cohesión de grupo (Doering *et al.*, 2008; Gkonou y Mercer, 2017; Sanz-Ferrer, 2019).

7. CONCLUSIONES

El ser humano tiene la necesidad de formar y mantener ciertas relaciones interpersonales (Baumeister y Leary, 1995). Para poder satisfacer esta necesidad, se requiere, por un lado, de interacciones frecuentes y agradables con otras personas; y, por otro lado, de un marco estable y duradero de preocupación afectiva por el bienestar de los otros miembros del grupo. En el aula de ELE, los alumnos pueden encontrar estos componentes, que son piezas clave en el desarrollo de los procesos socioafectivos, tales como la cohesión de grupo, el sentimiento de pertenencia o la identidad de grupo. Estos procesos socioafectivos, a su vez, pueden resultar motivadores para el alumno, lo que redundará en más y mejores oportunidades para el aprendizaje de una L2, y en una experiencia de aprendizaje positiva en términos emocionales.

Estudios ulteriores pueden ayudar a comprender estas nuevas realidades que se encuentran en las aulas de L2, dado que estas nuevas realidades comportan nuevas preguntas. A tal fin, conviene seguir llevando a cabo tanto investigaciones de corte cuantitativo como cualitativo que, desde diferentes miradas (no solo la del aprendiente; también la del docente), ofrezcan descripciones que permitan comprender la riqueza y la complejidad de los procesos socioafectivos en el aula de L2.

MARÍA SANZ-FERRER
Universidad de Barcelona
maria.sanz@ub.edu

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHAD, A. D. y ARIFF LIM, S. (2014). "Convenience or Nuisance? The "WhatsApp" Dilemma." *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 155, 189-196.
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (1999). "A map of terrain". En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: WH Freeman.
- BANSAL, T. y JOSHI, D. (2014). "A Study of Students' Experiences of Mobile Learning". *Global Journal of Human-Social Science*, 14(4), 26-33.
- BAR-TAL, D. (1990). *Group Beliefs: A Conception for Analyzing Group Structure, Processes, and Behavior*. Harrisonburg, Virginia: R. R. Donnelley & Sons.
- BASS, B. M. (1960). *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*. Nueva York: Harper & Brothers.
- BAUMEISTER, R. y LEARY, M. (1995). "The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation". *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- BOUHNİK, D. y DESHEN, M. (2014). "WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students". *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 218-231.
- CASSANY, D.; ALLUÉ, C. y SANZ-FERRER, M. (2019). "WhatsApp alrededor del aula". *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 302-328.
- CATTELL, R. B. (1951). "New concepts for measuring leadership, in terms of syntality in small groups". *Human Relations*, 4, 161-184.
- CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1994). "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom". *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- COTA, A. A.; EVANS, C. R.; DION, K.; KILIK, L.; STEWART, R. (1995). "The structure of Group Cohesion". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(6), 572-580.

- CRANDALL, J. (1999). "Cooperative language learning and affective factors". En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 226-246). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- DOERING, A.; LEWIS, C.; VELETSIANOS, G. y NICHOLS-BESEL, K. (2008). "Preservice Teachers' Perceptions of Instant Messaging in Two Educational Contexts". *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 5-12.
- DÖRNYEI, Z. (1997). "Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation". *The Modern Language Journal*, 81(iv), 483-491.
- DÖRNYEI, Z. y MURPHEY, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EHRMAN, M. y DÖRNYEI, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- FESTINGER, L.; SCHACHTER, S. y BACK, K. (1950). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*. Nueva York: Harper.
- FUENTES GUTIÉRREZ, V.; GARCÍA DOMINGO, M. y ARANDA LÓPEZ, M. (2017). "Grupos de clase, grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios". *Prisma Social. Revista de ciencias sociales e investigación social*, 18, 146-171.
- GARDNER, R. C. y DAVIS, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- GKONOU, C. y MERCER, S. (2017). *Understanding emotional and social intelligence among English language teachers*. ELT Research Papers 17.03. Londres: British Council.
- GOK, T. (2016). "The effects of social networking sites on students' studying and habits". *International Journal of Research in Education*, 2(1), 85-92.
- HADFIELD, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press. (2000).
- HARE, P. A. (1962). *Handbook of Small Group Research*. Nueva York: The Free Press of Glencoe.
- HARTNETT, S. (2008). "Does Peer Group Identity Influence Absenteeism in High School Students?". *The High School Journal*, 91(2), 35-44.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- HOGG, M. A. y ABRAMS, D. (1988). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. Nueva York: Routledge. (1992).
- HOGG, M. A. (1996). "Social identity, self-categorization and the small group". En E. Witte y J. H. Davis (Eds.), *Understanding Group Behavior, Vol. 2: Small Group Processes and Interpersonal Relations* (pp. 227-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HOMANS, G. (1950). *El grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba.
- HORWITZ, E. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres: Prentice-Hall.
- LAMPE, C.; WOHN, D. Y.; VITAK, J.; ELLISON, N. B y WASH, R. (2011). "Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities". *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 329-347.
- LEWIN, K. (1950). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós. (1988).
- MCDAVID, J. y HARARI, H. (1974). *Psicología y conducta social*. México: Limusa. (1979).
- MCCRATH, J. E. (1991). "Time, interaction and performance (TIP). A theory of groups". *Small Group Research*, 22(2), 147-175.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. (2018). "Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza de ELE a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno del aprendizaje". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 9, 31-54.
- MENSAH, S. O. y NIZAM, I. (2016). "The impact of social media on students' academic performance. A case of Malaysia tertiary education". *International Journal of Education*, 1(1), 14-21.
- MULLEN, B. y COPPER, C. (1994). "The Relation Between Group Cohesiveness and

- Performance: An Integration". *Psychological Bulletin*, 115(2), 210-227
- NAQSHBANDI, M. M.; AININ, S.; JAAFAR, N. I.; MOHD SHUIB, N. L. (2017). "To Facebook or to Face book? An investigation of how academic performance of different personalities is affected through the intervention of Facebook usage". *Computers in Human Behavior*, 77, 148-157.
- NEWCOMB, T. (1950). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba. (1964).
- NICHOLSON, S. (2002). "Socialization in the "virtual hallway": Instant messaging in the asynchronous Web-based distance education classroom". *The Internet and Higher Education*, 5, 363-372.
- PEMPEK, T.; YERMOLAYEVA, Y., y CALVERT, S. (2009). "College student's social networking experiences on Facebook". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238.
- PIERCE, K. M. (2005). "Posing, Pretending, Waiting for the Bell: Life in High-School Classrooms". *The High School Journal*, 89(2), 1-15.
- RABBIE, J. M. y LODEWIJKX, H. F. (1996). "A behavioral interaction model: toward an integrative theoretical framework for studying intra- and intergroup dynamics". En Erich Witte y D. James (Eds.). *Understanding Group Behavior. Small Group Processes and Interpersonal Relations. Vol. 2* (pp. 255-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RAMBE, P. y CHIPUNZA, C. (2013). "Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University". *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education*, 331-337.
- RAMOS, M.^a. C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1285>
- ROS, I. (2009). "La implicación del estudiante con la escuela". *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- RUBIO ROMERO, J. y PERLADO, M. (2015). "El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios". *Icono* 14, 13, 73-94.
- SALEM ASHRAF, A. M. (2013). "The impact of Technology (BBM and WhatsApp Applications) on English Linguistics in Kuwait". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4), 64-69.
- SANZ-FERRER, M. (2019). La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- SCHUNK, D. (1991). "Goal setting and self-regulation: A social cognitive perspective on self-regulation". En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 7. Greenwich: JAI Press, pp. 85-113.
- SHAW, M. E. (1976). *Dinámicas de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- TAJFEL, H. (1972). La catégorisation sociale. *Introduction à la psychologie sociale. Vol. 1*. S. Moscovici (Dir.). París: Librairie Larousse.
- TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between Social Groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- TANNENBAUM, S. I.; BEARD, R. L., y SALAS, E. (1992). "Team building and its influence on team effectiveness: An examination of conceptual and empirical developments". En K. Kelley (Ed.), *Issues, Theory, and Research in Industrial/ Organizational Psychology* (pp. 117-153). Nueva York: Elsevier Science.
- TURNER, J. C. (1987). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Ediciones Morata.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Nueva York y Melbourne: Cambridge University Press.
- WENTZEL, K. R. y CALDWELL, K. (2006). "Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic

-
- Achievement in Middle School". *Child Development*, 68(6), 1198-1290.
- WILSON, G. (2002). *Groups in context: leadership and participation in small groups*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- YALOM, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. Nueva York: Basic Books.
- YEBOAH, J.; EWUR, G. D. (2014). "The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Study Performance in Tertiary Institutions in Ghana". *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157-164.
- ZIMMERMAN, B.; BANDURA, A. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1992). "Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting". *American Educational Research Journal*, (29)3, 663-676.



UP Diliman Information Office