

RESEÑA

FACTORES COGNITIVOS Y AFECTIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LE/L2

Duñabeitia Landaburu, Jon Andoni y Méndez Santos, María Del Carmen,
Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE/L2
(Eds.). Thomson Reuters, 2021, 352 págs., ISBN 978-84-1391-853-2

MARTA PELÁEZ TORRES
Universidade de Vigo
martapelaez@uvigo.gal

La enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha sido y sigue siendo una de las áreas más estudiadas dentro de la Lingüística y de la Filología por el número de personas que se encuentran cada año en ese proceso, por la multiplicidad de ámbitos en los que se da (desde centros universitarios hasta escolares, pasando por ONG e incluso las propias instituciones), pero, sobre todo, por la complejidad de los factores que afectan en él. Esto último suscita un especial interés entre los investigadores que intentan dar respuesta a la pregunta de por qué, en aparentemente la misma situación académica, un estudiante puede alcanzar un nivel de logro superior al de su compañero. En esas están los autores de la obra, dos expertos de reconocido prestigio en el ámbito lingüístico que intentan ayudar a todos aquellos profesionales del área de enseñanza de lenguas ofreciéndoles datos y evidencia empírica que les permitan dilucidar las cuestiones aún sin resolver. Jon Andoni Duñabeitia, profesor en la Universidad Nebrija donde, además,



Cómo citar este artículo: Peláez Torres, M. (2023). Reseña a *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE/L2*. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XXVI-1, 163-172

Recibido: 12/06/2022, Aceptado: 21/07/2022

© Marta Peláez Torres



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

dirige el Centro de Investigación Nebrija en Cognición, y María del Carmen Méndez Santos, profesora en la Universidad de Alicante, cuentan con una amplia experiencia docente e investigadora a sus espaldas y continúan en la actualidad con una investigación muy centrada en aspectos afectivos y cognitivos de la dimensión lingüística (Méndez Santos, 2019 y 2020; Duñabeitia *et al.*, 2021a, 2021b, 2021c). Fruto de este trabajo es el libro que nos disponemos a reseñar y que debe considerarse desde ya como un éxito editorial digno de encomio.

En conjunto, este libro se caracteriza por la claridad expositiva, por la actualidad de los datos que presenta y por su rigor científico. De hecho, la amplia evidencia científica en la que se sostiene el contenido de esta obra es precisamente uno de sus puntos fuertes porque, aunque hoy en día existen buenos manuales de lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera –véanse los de Cestero Mancera (2006), Muñoz-Basols y Lacorte (2017), Brown *et al.* (2021), Lacorte y Reyes-Torres (2021), Santos Gargallo y Pastor Cesteros (2022) o Pastor Cesteros (2022) entre otros – ninguno de ellos aborda la dimensión cognitiva y emocional con tanta profundidad y empirismo como lo hace esta. Por eso, *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE/L2* surge para llenar un vacío pedagógico y editorial que muchos profesionales necesitábamos llenar.

Además, la clara estructura en dos bloques, uno dedicado al nivel cognitivo y otro al afectivo, ayuda al lector a comprender mejor el contenido de la obra y lo convierten en un manual muy versátil, apto tanto para alumnado y profesorado de lenguas, como para profesionales de la educación. En las líneas que siguen procedo a esbozar una sucinta revisión pormenorizada de los contenidos de los diez capítulos en los que se estructura la obra que tenemos en nuestras manos.

En el capítulo 1, *La distancia emocional respecto al español como lengua extranjera* (47-66), Lluís, Foucart y Costa reflexionan sobre la dimensión emocional en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas e intentan buscar respuestas a la pregunta de por qué, incluso cuando se tiene un dominio alto de la lengua no nativa, se produce lo que denominan una “reducción emocional”, es decir, una disminución de la carga afectiva-emocional con respecto a la nativa. La respuesta se esboza también en estas páginas: este hecho, contrastado por estudios empíricos,

podría tener dos explicaciones, la contextual y la de carga cognitiva. En cualquier caso, los autores plantean al lector la hipótesis de la posible mejora del proceso de aprendizaje de la L2 si se implementasen nuevas metodologías que tuviesen en cuenta los mecanismos de procesamiento afectivo-emocional.

El capítulo 2 lleva por título *La relatividad lingüística: ¿se puede pensar en español sin vivir en un contexto de habla hispana?* (67-88). En él, Casaponsa, Athanasopoulos y Thierry presentan al lector evidencia científica sobre la reestructuración neuronal que se produce en el momento de adquirir una nueva lengua, sobre todo en lo que respecta a la percepción categorial. Este planteamiento sienta sus bases en la teoría whorfiana (1956) del relativismo lingüístico y se ha ido afinando a lo largo de los años gracias a los distintos e interesantes estudios que se han llevado a cabo sobre un tema cuya importancia radica en la repercusión que tiene en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Así, sabiendo que la lengua materna condiciona los procesos perceptivos (Athanasopoulos *et al.*, 2010), se recuerda en estas páginas que conocer la L1 de nuestro alumnado ayudará a mejorar el proceso pues el aprendizaje de una L2 no hará sino modificar los límites categóricos de la lengua nativa. La reestructuración cognitiva, concluyen los autores, se da cuando aprendemos una nueva lengua y esta modulación neuronal está condicionada por factores como el grado de exposición a esa lengua y la modalidad de exposición a ella.

El tercer capítulo, *Los mecanismos mentales asociados a la traducción de palabras al español como L2/LE* (89-110), aborda cuestiones relacionadas con los procesos cognitivos que subyacen a la traducción en segundas lenguas y lenguas extranjeras, y a los costes mentales derivados de tales procesos. Para el caso de personas bilingües o situaciones de bilingüismo, Dimitropoulo y De Bruin nos presentan estudios que reflejan el elevado coste cognitivo de cambiar o mezclar involuntariamente las lenguas y de inhibir la lengua *target* requerida en cada momento (De Bruin *et al.*, 2014; Christoffels *et al.*, 2007; Costa y Santesteban, 2004). Este coste, según ha encontrado la comunidad científica, se reduce cuando el cambio es voluntario o dependiente del contexto, lo cual se podría explicar a través de la Hipótesis de control adaptativo de Green y Abutalebi (2013) también explicada en este capítulo. Los autores vinculan además toda la evidencia presentada con

su impacto en el proceso de enseñanza/aprendizaje y se reafirman en la eficacia de introducir la L1 también en el aula de L2/LE por las conexiones léxicas y asociativas que se establecen entre las lenguas de los alumnos y que derivan de los procesos de traducción. Relacionado con esto último, le interesará al lector leer la Hipótesis episódica de la L2, de Witzel y Forster (2012), que los autores incluyen en las páginas finales del capítulo para dar más solidez a la idea presentada.

Existe desde hace tiempo la controversia en torno a si usar o no la L1 en contextos de aprendizaje bilingüe. Aunque son conocidas las ventajas que tiene una persona que habla más de una lengua, como una mejor conciencia fonética (Kovelman *et al.*, 2008) o una mejor capacidad para adquirir vocabulario (Kausanskaya y Marian, 2009), la tendencia actual muestra preferencia por contextos monolingües, respaldado esto por programas como el *English-only movement* o el *una materia-una lengua*, y considera incluso perjudicial para el aprendizaje, aun sin fundamentos científicos, los bilingües. En el capítulo 4, *Aprendizaje en contextos de lengua única y de mezcla de lenguas* (111-132), Antón, Galindo y Duñabeitia presentan precisamente un estudio que partía de la hipótesis de que la mezcla de lenguas, en este caso castellano-euskera, no tiene ningún impacto negativo sobre el aprendizaje de nuevos conocimientos, hipótesis además ratificada por los resultados que obtuvieron. Estudios como el que presentan los autores ayudan a acallar el debate histórico generado en torno al bilingüismo y aportan al lector nueva luz y nuevos datos que abren la puerta a posibles contextos educativos bilingües por los beneficios cognitivos y lingüísticos que reportan.

Esta primera parte se cierra con un quinto capítulo dedicado a los cambios estructurales y funcionales que tienen lugar en el cerebro bilingüe. En *Consecuencias neurocognitivas del aprendizaje de una lengua extranjera* (133-163), García-Pentón y Fernández García ofrecen a los lectores abundante bibliografía, reciente e ilustrativa, sobre un tema que está todavía en los albores de su investigación y que muestra en ocasiones resultados contradictorios precisamente por la falta aún de estudios de mayor calado. Lo que sí se sabe ya son las diferencias morfológicas y conectivas entre el cerebro de una persona monolingüe y una persona bilingüe, diferencias que se pueden apreciar con mayor claridad en sujetos bilingües de edad avanzada y de corta edad como los bebés, en los que se podría

además ratificar la hipótesis de la ventaja bilingüe (Bialystok *et al.*, 2012 y 2016). Tal y como se analiza en estas páginas, estas diferencias también se observan en sujetos jóvenes que están aprendiendo una L2 (Hosoda *et al.*, 2013). Las autoras de este capítulo ofrecen una exhaustiva recopilación de evidencia científica sobre un tema cuyas implicaciones superan los límites clínicos para acercarse también a lo educativo y a lo lingüístico, lo que no hace sino justificar la necesidad de seguir investigando en este campo.

La segunda parte se inicia con el capítulo *Las múltiples facetas del bilingüismo y la adquisición de L2: la lingüística en la encrucijada de la cognición y la emoción* (167-211), en el que las autoras Mavrou y Muñoz Licerias ofrecen una exhaustiva revisión de conceptos relacionados con el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas y, sobre todo, una revisión de los estudios más recientes relacionados con esos temas. Así, se revisan en este sexto capítulo conceptos como adquisición y aprendizaje (desde los trabajos fundacionales de Krashen, 1977 y 1985), las características intrínsecamente ligadas al bilingüismo (a saber: lengua dominante, influencia interlingüística y alternancia de código) y lo que define al buen aprendizaje según Rubin (1975) y Stern (1975) y según estudios más actuales. Se analizan también la percepción de la distancia lingüística y la relación de la memoria operativa con distintos factores psicológicos que tienen que ver con el aprendizaje como la motivación y la ansiedad.

El auge de los estudios relacionados con la emocionalidad y el lenguaje justifica en cierto modo el séptimo capítulo de la obra, titulado *El procesamiento de palabras emocionales en español como lengua materna o extranjera* (213-234). En él, Comesaña, Conrad y Fraga nos presentan conceptos como valencia afectiva o activación emocional que ayudan a entender con mayor profundidad los procesos de aprendizaje léxico tanto en la L1 como en la L2. Estos conceptos son de indiscutible importancia pues han servido para desarrollar herramientas como la que se presenta en estas páginas, EmoFinder, desarrollada por Fraga *et al.* (2018) y con estimaciones de valencia afectiva y activación emocional de 14 414 palabras en español, lo que la convierte en una herramienta de especial interés para el estudio de esta lengua tanto como una L1 como una L2. Los autores abordan en este capítulo, además, otras dos cuestiones fundamentales para el estudio de las

lenguas: la evidencia de los cambios neurofisiológicos provocados por la emocionalidad en el procesamiento léxico y la variación cultural en la evaluación de palabras emotivas.

El capítulo 8, *Factores contextuales y sociales en la enseñanza de EL2/ELE: implicaciones lingüísticas, neurocognitivas y socioafectivas* (235-258), presenta una exhaustiva recopilación de las consecuencias y ventajas del aprendizaje natural como contexto idóneo para el aprendizaje de una L2/LE. En él, Luque y Pliatsikas ofrecen al lector una minuciosa selección de estudios que muestran el carácter ventajoso, no solo a nivel lingüístico sino también a nivel neurocognitivo y socioafectivo, de este tipo concreto de contexto de aprendizaje. Con respecto al primero de los niveles, se observa una mayor sensibilidad y precisión para la detección y uso de variables semántico-pragmáticas, fonológicas, sintácticas y morfológicas. A nivel cerebral, estudios recientes como los de Deluca *et al.* (2019) o Pliatsikas *et al.* (2017) revelan que, a mayor demanda neurocognitiva derivada del contexto de aprendizaje, más cambios a nivel cerebral. Por último, con los estudios recopilados por los autores se da cuenta de las ventajas de este contexto para el desarrollo socioafectivo del aprendiz, que no solo encuentra más oportunidades de uso de la lengua en situaciones reales, sino que, además, esto repercutirá en un cambio favorable de actitud hacia la L2/LE (Dewey *et al.*, 2014).

Méndez-Santos y Llopis-García son las autoras del noveno capítulo, que lleva por título *Implicaciones didácticas sobre los factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de ELE* (259-302) y que versa sobre las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua extranjera. El capítulo inicia con una revisión de las implicaciones que tuvo en el mundo de la enseñanza de lenguas la acuñación del concepto *competencia comunicativa* de Hymes (1972) y con una reflexión sobre cómo esto situó al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Este hecho se tradujo (y se sigue traduciendo) en una mayor repercusión del nivel afectivo-emocional en el aprendizaje de una lengua y, por tanto, muchos de los estudios que se llevaron a cabo desde entonces se centran en analizar todas esas variables individuales surgidas de este nuevo enfoque y que, tal y como se indica en el capítulo, son de difícil clasificación. De entre estas diferencias, las autoras se centran en analizar las cognitivas, las motivacionales y las afectivas. Dentro de las primeras, se alude

a la aptitud lingüística, a la personalidad, a los estilos y estrategias de aprendizaje, y a las inteligencias múltiples. La motivación, la desmotivación, la remotivación, y el *engagement* y *disengagement* serían variables individuales que se encuadran en el nivel motivacional. Por último, dentro de los aspectos afectivos, las autoras analizan la predisposición a hablar y la renuencia, la ansiedad y la autoestima. Todas estas diferencias determinan en qué medida y en qué forma se aprende la nueva lengua, pero, sobre todo, estos factores son necesarios para tener una visión amplia y completa de lo que es el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La mayoría de las investigaciones que se han realizado hasta ahora sobre la relación entre las emociones y el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras se han centrado en analizar el impacto de emociones negativas, sobre todo la ansiedad, en este proceso. Por eso, los autores del último capítulo del libro, Dewaele y MacIntyre, se centran en estudiar una emoción positiva, como se desprende ya del propio título: *El flujo en el aula de español como lengua extranjera* (303-330). El capítulo se inicia por tanto con una profunda revisión teórica de lo que es el concepto de *flujo*, acuñado por Csíkszentmihályi (1990) y que sirve para describir esa experiencia positiva que, aplicado al ámbito de la enseñanza, implica que los alumnos trabajen de una manera óptima. Tras la fundamentación teórica, los autores nos presentan el estudio llevado a cabo con una muestra de 232 participantes multilingües estudiantes de ELE y en el que, a través de un cuestionario, se recogió información sobre las emociones positivas (flujo) y negativas (antiflujo) que estos participantes sienten en las clases de lenguas extranjeras. Los resultados que se ofrecen al lector aportan datos reveladores sobre el tema de estudio pues informan sobre un mayor porcentaje de tiempo en estado de flujo que en antiflujo y se concluye que las variables edad, conocimiento de otras lenguas y duración del estudio son también significativas para ese estado. El tema que se analiza en este capítulo resulta trascendental para entender mejor el proceso de aprendizaje de una nueva lengua pues, tal y como afirman los autores, las emociones positivas que se generan en los momentos de flujo podrían tener consecuencias a largo plazo.

En definitiva, lo que queda claro después de la lectura de este manual es que, hasta ahora, se ha subestimado el papel de la dimensión afectiva y emocional

en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Frente a otras variables ampliamente estudiadas, los factores afectivos y emocionales han quedado relegados a un segundo plano y solo ahora, gracias a obras como la que tenemos entre manos, se ve el papel primordial e indiscutible que tienen para equilibrar la balanza hacia el éxito o hacia el fracaso en el proceso de aprendizaje. Si hubiese que decir algo negativo sobre el libro, podríamos señalar las referencias cruzadas que encontramos en sus páginas, algunas sobre capítulos que el lector no ha leído todavía por ser posteriores lo que hace, por tanto, que se pierda cierta información en esas referencias. También se echa en falta alguna mención inicial, antes del comienzo de los capítulos, al práctico glosario que aparece en las páginas finales.

En una disciplina como el aprendizaje de segundas lenguas, en la que se publican cada día páginas y páginas, no es fácil elaborar un libro que destaque entre los demás. Sin embargo, *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como L2/LE* se erige como una obra de referencia y que marca un punto de inflexión. Reiteramos, para finalizar, la valiosa aportación de datos empíricos que ofrece esta obra, llena de estudios actuales y recientes que aportan luz a muchos aspectos de la dimensión afectiva-emocional que todavía estaban en la sombra y que convierten a este manual en un manual de referencia por derecho propio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Athanasopoulos, P.; Dering, B.; Wiggett, A.; Kuipers, J.-R. y Thierry, G. (2010). Perceptual shift in bilingualism: Brain potentials reveal plasticity in pre-attentive colour perception. *Cognition*, 116(3), 437-443.
- Bialystok, E. y Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.
- Bialystok, E.; Abutalebi, J.; Bak, T., Burke, D. y Kroll, J. (2016). Aging in two languages: implications for public health. *Ageing Research reviews*, 27, 56-60.
- Brown, A., Paz, Y. y Brown, E. (2021). *El léxico-gramática del español: Una aproximación mediante la lingüística de corpus*. Routledge.
- Cestero Mancera, A.M. (2006). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Universidad de Alcalá.
- Christoffels, I.; Firk, C. y Schiller, N. (2007). Bilingual language control: An event-related brain potential study. *Brain Research*, 1147, 192-208.
- Costa, A. y Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- De Bruin, A., Roelofs, A., Dijkstra, T. y Fitzpatrick, I. (2014). Domain-general inhibition areas of the brain are involved in language switching: fMRI evidence from trilingual speakers. *NeuroImage*, 90, 348-359.
- DeLuca, V., Rothman, J., Bialystok, E. y Pliatsikas, C. (2019). Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affect brain structure and function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(15), 7565-7574.
- Dewey, D., Bown, J., Baker, W., Martinsen R., Gold, C. y Eggett, D. (2014). Language use in six study abroad programs: An exploratory analysis of possible predictors. *Language Learning*, 64(1), 36-71.
- Duñabeitia, J.A. y Conesa, P.J. (2021). The Basic Psychological Needs in the Classroom Scale (BPN-CS). *Behavioral Sciences*, 11, 96.
- Duñabeitia, J.A y Tapia, J.L. (2021). Improving Language Acquisition and Processing with Cognitive Stimulation. *Frontiers in Psychology*, 12, 663773.
- Duñabeitia, J.A., Leivada, E., Westergaard, M. y Rothman, J. (2021). On the phantom-like appearance of bilingualism effects on neurocognition: (How) should we proceed? *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(1), 197-210.
- Fraga, I., Guasch, M., Haro, J., Padrón, I. y Ferre, P. (2018). EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words. *Behavior Research Methods*, 50, 84-93.
- Green, D. W. y Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 515-530.
- Hosoda, C., Tanaka, K., Nariai, T., Honda, M. y Hanakawa, T. (2013). Dynamic neural network reorganization associated with second language vocabulary acquisition: a multimodal imaging study. *The Journal of Neuroscience*, 33(34), 13663-13672.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondworth.
- Kaushanskaya, M. y Marian, V. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(4), 705-710.
- Kovelman, I., Baker, S.A. y Petitto, L.A. (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism*, 11(2), 203-223.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for second language performance. En M. K. Burts, H. D. Dulay y M. B. Finocchiaro (Eds.). *Viewpoints on English as a second language* (pp.152-161). Regents.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lacorte, M. y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Muralla.
- Méndez Santos, M.C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études Romanes de Brno*, 101-122.
- Méndez Santos, M.C. (2020). Aproximación a la amotivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, 95-123.
- Muñoz-Basols, J. y Lacorte, M. (2017). *Lingüística hispánica actual: Guía didáctica y materiales de apoyo*. Routledge.
- Pastor Cesteros, S. (2022). *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Routledge.

- Pliatsikas, C., Johnstone, T. y Marinis, T. (2017). An fMRI study on the processing of long-distance wh-movement in a second language. *Glossa*, 2 (1) (101), 1-22.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Santos Gargallo, I. y Pastor Cesteros, S. (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco Libros.
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner. *The Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, thought, and reality; selected writings*. Technology Press books in the social sciences. Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
- Witzel, N., y Forster, K.I. (2012). How L2 words are stored: The episodic L2 hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38, 1608-1621.