

Teaching Spanish as a Foreign Language

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Rafael Crismán-Pérez
University of Sevilla (Spain)
rcrisman@us.es



VOL. 5 (2025)

ISSN 2952-2013

Editorial
Universidad
de Huelva



Teaching Spanish as a Foreign Language

The present edition of the journal is primarily focused on the teaching of Spanish as a foreign language (hereinafter SFL).

The issue of teaching SFL dates back to the earliest documents in which we find evidence of how the language of the empire was taught during the reign of Charles V. At that time, the prevailing methodologies—namely the grammatical and conversational approaches—stemmed from the scholastic tradition and the legacy of Latin teaching as a *lingua franca*. Today, the study of such matters falls mainly within the realm of linguistic historiography.

Later, with the rise and promotion of vernacular languages, the teaching of SFL advanced significantly in territories that were virtually unknown to scholars of the Spanish Golden Age. At this point, the main territories in question were the Americas. This expansion mainly occurred throughout the 17th, 18th and 19th centuries. Thus, this line of diffusion continued, with varying degrees of success, throughout the 20th century. During this period, the RAE (Royal Spanish Academy), established in the 18th century, considered three key areas: grammar, the dictionary, and orthography. This resulted in the predominance of a descriptive approach in SFL teaching, with the RAE becoming—albeit unintentionally—the main body promoting linguistic standards that would go on to become the norms of the Spanish language. These areas primarily focused on grammatical and lexical components. Therefore, although the RAE's work did not fundamentally alter teaching methodologies in the field of SFL, it did serve as a benchmark for recommended usage among many teachers.

However, in the second half of the 20th century, there was a shift in the matter at hand. Other languages, such as English, began to adopt an approach that focused not so much on describing linguistic units and their relationships, but rather on the purpose of those uses, according to the speaker's intention and the context of interaction. This is the approach traditionally known as the communicative approach.

This approach was later adopted by the European Union (hereinafter EU) in the early 21st century, as part of its initiative to establish a common language teaching system among the member states. This classification is based on the concept of competence. Although this concept has its origins in the 1960s, it became widely recognised after the year 2000, particularly following the European Council held in Lisbon in March 2000. Among other things, this meeting proposed strategic guidelines for the organisation and functioning of EU member states. One of the areas addressed was education, which led to a focus on higher education via the ECTS credit system and the so-called Bologna Process.

On the other hand, the teaching/learning of EU member state languages was regulated through the so-called CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), promoted by the Council of Europe in the 1990s and officially published in 2001. The CEFR defines six levels of language proficiency to assess learners' competence: A1, A2, B1, B2, C1, and C2.

As both public and private institutions involved in language teaching took on board these developments, the reality of SFL instruction adapted accordingly. As a result, traditional descriptive methodologies have gradually been replaced by those aligned with the aforementioned communicative approach.

One of the most significant institutions in this context is the Cervantes Institute, which has progressively revised its systems and assessment tools for evaluating language proficiency. This is

particularly noticeable when examining and comparing the DELE (Official Diploma of Spanish as a Foreign Language) exams over the past few decades. The knowledge required for each of the six CEFR levels is outlined in the PCIC (Curricular Plan of the Cervantes Institute). In each of these levels, the communicative perspective is clearly present, extending beyond just grammar and vocabulary components.

Thus, as we observe the course of the 21st century, this teaching methodology and level classification system have become increasingly embedded in the educational programmes and systems of various institutions. One key factor in this regard has been the integration of new technologies into SFL instruction (as well as the teaching of other languages). Additionally, constructivist learning theories have reached SFL educators and influenced related teaching methodologies. This has led to a growing emphasis on the learner within the teaching/learning process, rather than on the teacher.

At present, this trend has reached its fullest expression in the incorporation of artificial intelligence (hereinafter AI) into SFL teaching methodologies that promote autonomous learning. In this regard, new technologies have become essential tools for the self-regulation of learning pace. However, the pandemic crisis brought about by COVID in 2020 marked a turning point, raising a fundamental question: what happens to those who, whether individually or collectively, cannot access new technologies? How can we foster autonomous learning among those lacking both the means and access? How can we teach contextualised skills and uses in a digital world to those unfamiliar with such realities? These questions gave rise to the emergence of the so-called digital divide in both public and academic discourse, and to the limitations it entails between the developed world and those regions that are developing or underdeveloped. Furthermore, it highlights disparities within the same society between those who can afford methodologies that incorporate the latest technological advances and those who cannot. Thus, the digital divide is not merely a boundary between inhabitants of geographically distant regions, but a fragmenting force within societies themselves.

Accordingly, in the present edition, we have included various articles focused on different SFL teaching-learning communities. The aim of this edition is to understand how these processes unfold in diverse contexts with varying levels of access to new technologies.

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

La presente edición de la revista tiene como principal objeto la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE).

La cuestión de la enseñanza de ELE se remonta a los primeros documentos en los que encontramos testimonios de cómo se enseñaba la lengua del imperio en la época de Carlos V. En esos momentos, las metodologías imperantes, esto es, el enfoque gramatical y el conversacional provenían de la herencia escolástica y de la tradición de la enseñanza del latín como lingua franca. El estudio de este tipo de cuestiones forma parte hoy día principalmente de la historiografía lingüística.

Más adelante, con el auge y la potenciación de las lenguas vernáculas, la enseñanza de ELE desarrolló un gran avance en territorios prácticamente desconocidos para los investigadores del Siglo de Oro. En este punto, los principales territorios fueron las américas. Esta expansión se corresponde con los siglos XVII, XVIII y XIX principalmente. Así pues, esta línea de difusión se prolonga, con más o menos fortuna, durante todo el siglo XX. En este punto, la RAE, a partir de su fundación en el siglo XVIII, toma en consideración tres líneas fundamentales: la gramática, el diccionario y la ortografía. Esto supone que el enfoque descriptivo sea el predominante en la enseñanza ELE y que la RAE se constituyese, aunque no fuera intencionadamente, como el principal órgano impulsor de unas normas lingüísticas llamadas a convertirse en los estándares de la lengua española. Estas líneas se centraban principalmente en el componente gramatical, así como en el léxico. De este modo, si bien los trabajos de la RAE no alteraron, a priori, las metodologías en el ámbito de la enseñanza de ELE, dichos trabajos constituyeron una referencia de contraste para los usos recomendados por muchos docentes.

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, se produce un giro en la cuestión que nos ocupa. Otras lenguas, como es el caso del inglés y su enseñanza, apuestan por un enfoque basado no tanto en la descripción de las unidades y sus relaciones, sino en la finalidad de dichos usos de acuerdo a la intención del emisor y el contexto de interacción entre los hablantes. Se trata del enfoque denominado tradicionalmente como comunicativo.

Este enfoque será el que se tenga en cuenta cuando a principios del siglo XXI por parte de la Unión Europea (en adelante UE) para que se configure un sistema de enseñanza común en lo concerniente a las lenguas de los estados miembros de dicha comunidad. Esta clasificación se basa en el concepto competencia. Si bien este concepto tiene sus antecedentes en la década de los 60, dicho concepto se populariza a partir del año 2000. Esto se debe principalmente al consejo europeo celebrado en marzo de 2000 en Lisboa. En esta reunión se planteó, entre otras cosas, la creación de unas líneas estratégicas para la organización y funcionamiento de los estados miembros de la UE según unas directrices comunes. Entre estas directrices, una de las materias que se contempló fue la educación. Esto supuso la focalización en la educación superior a partir del crédito ECTS y del denominado Plan de Bolonia.

Por otro lado, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de los estados miembros de la UE se reguló mediante el denominado MCER (Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas), el cual fue impulsado por el Consejo de Europa en los años 90 y publicado por la misma institución en 2001. El MCER tiene en cuenta seis niveles de enseñanza para clasificar el nivel de competencia del alumnado: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Conforme las instituciones tanto públicas como privadas vinculadas a la enseñanza de lenguas se hicieron eco de estos avances, la realidad de la enseñanza de ELE se ha adaptado a las mismas, de modo que las metodologías tradicionales descriptivas han dejado paso a metodologías vinculadas con el enfoque comunicativo mencionado supra.

Una de las instituciones más relevantes es el Instituto Cervantes, el cual ha modificado progresivamente los sistemas e instrumentos de evaluación de las pruebas de conocimiento. Esto es especialmente perceptible si examinamos y comparamos las pruebas del denominado DELE (Diploma Oficial de Español como Lengua Extranjera) en las últimas décadas. Los diferentes conocimientos requeridos para cada nivel de los seis propuestos por el MCER por parte del Instituto Cervantes vienen recogidos en el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes). En todos ellos se observa la presencia de la perspectiva comunicativa, más allá de los componentes gramaticales y léxicos.

Así pues, si observamos el devenir del siglo XXI, esta metodología de enseñanza y este sistema de clasificación y distribución de niveles se ha hecho cada vez más presente en los diferentes planes y sistemas educativos de diversas instituciones. A propósito de este particular, uno de los factores clave ha sido la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de ELE (así como de otros idiomas). Por otra parte, las teorías constructivistas de aprendizaje han llegado también a los docentes y las respectivas metodologías de enseñanza de ELE. Esto ha supuesto que la relevancia del proceso de enseñanza/aprendizaje se haya focalizado progresivamente en el alumno, más allá de la figura del docente o profesor.

Esta tendencia, en la actualidad, tiene su máxima expresión en la incorporación de la inteligencia artificial (en adelante IA) en las metodologías de enseñanza de ELE basadas en la autonomía del aprendizaje. En este orden de cosas, las nuevas tecnologías han supuesto un instrumento fundamental para la autorregulación de los diferentes ritmos de aprendizaje. No obstante, la situación de crisis pandémica creada en 2020 por la COVID supuso un punto de inflexión, puesto que planteó una pregunta clave, ¿qué sucede con quienes, ya sea individualmente o colectivamente, no pueden acceder a las nuevas tecnologías? ¿Cómo fomentamos la autonomía del aprendizaje en quienes carecen de medios, así como el acceso a los mismos? ¿Cómo enseñamos destrezas y usos contextualizados en un mundo digital a quienes no conocen estas realidades? Estas preguntas dieron lugar a la aparición en el debate tanto público como académico de la denominada brecha digital y de las limitaciones que esta supone entre el mundo desarrollado y el mundo tanto en vías de desarrollo como subdesarrollado. Asimismo, también plantea las diferencias existentes entre quienes, en una misma sociedad, pueden costear unas metodologías que incorporen los últimos avances tecnológicos y los que no. De este modo, la brecha digital no es solo una línea divisoria entre habitantes de espacios geográficos equidistantes, sino que supone una fragmentación entre los individuos de una misma sociedad.

Así pues, en la presente edición, hemos presentado diferentes artículos centrados, a su vez, en diferentes comunidades de enseñanza-aprendizaje de ELE. El objeto de esta edición ha sido comprender cómo se desarrollan dichos procesos en diferentes contextos con distintas posibilidades de acceso a nuevas tecnologías.