

La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas

Estas entrevistas –una suerte de mesa redonda virtual- con diversas personas e instituciones relacionadas con la formación de profesorado de ELE pretenden determinar el estado actual de la formación inicial y permanente de estos docentes, el estado de la investigación de la didáctica del ELE y las direcciones que debieran tomar ambos asuntos en el futuro.

Este cuestionario fue enviado, en abril de 2005, a los responsables de los Máster ELE de la Universidad de Alcalá, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Salamanca, y también al Centro de Formación de Profesorado del Instituto Cervantes. Cualquier omisión se debe exclusivamente a error involuntario o a desconocimiento, no al deseo de excluir a nadie.

Transcribimos textualmente todas las respuestas recibidas, que corresponden a las siguientes personas e instituciones: ANA MARÍA CESTERO (Universidad de Alcalá), MARTA BARALO (Universidad Antonio de Nebrija), MIQUEL LLOBERA (Universidad de Barcelona), MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ (Universidad de Murcia), MARILUZ GUTIÉRREZ ARAUS (Universidad Nacional de Educación a Distancia), RAQUEL PINILLA (Universidad Rey Juan Carlos) y JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS (Universidad de Salamanca).

redELE quiere expresar su agradecimiento todas estas personas por su amabilidad al contestar las preguntas de esta entrevista.



ANA MARÍA CESTERO

DIRECTORA DEL MÁSTER DE ENSEÑANZA DEL ELE DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

El estado actual de la formación de profesorado de ELE, en España, es, en mi opinión, bastante satisfactorio. Ello se debe, principalmente, a la consideración, ya generalizada, de que se trata de una especialización que requiere una formación inicial y continua, lo que ha favorecido que aparezca una gran oferta de cursos, seminarios, talleres, másters... de especialización. Por otro lado, la existencia de reuniones científicas periódicas, como el congreso de ASELE, ha despertado el interés de los profesores por investigar en esta materia.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

Las instituciones y autoridades educativas deben favorecer y fomentar la formación inicial y continua del profesorado de ELE, con todos los medios que tengan a su alcance, entre ellos destaca la posibilidad de crear un postgrado universitario oficial en enseñanza de ELE. Además, deberían controlar que todos los programas de formación de profesores sean adecuados y que los profesionales encargados de organizarlos e impartirlos sean especialistas en la materia.

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

En este caso, la formación del profesorado de ELE cobra una importancia especial, ya que los equipos docentes estarán formados, en gran parte, por personas que no tengan el español como lengua materna. Así, la formación inicial y continua es fundamental, de manera que los profesionales encargados de la docencia deben ser especialistas en lengua española y su cultura, además de en su enseñanza.

Por otro lado, las instituciones españolas o de países de habla hispana deberían desempeñar un papel destacado, tanto en lo que se refiere a la orientación sobre los programas de formación más adecuados, teniendo en cuenta siempre las necesidades del lugar, como en el control y evaluación de calidades.

“son necesarios más estudios contrastivos de todos los niveles lingüísticos y hay una laguna importante en cuestiones discursivas o conversacionales que, por su relevancia en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, deberían ser priorizadas como objetos de investigación”

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

Soy optimista con respecto a la investigación en didáctica de ELE en España. Pienso que en los últimos años se han realizado muchos trabajos de investigación necesarios e importantes, aunque aún queda mucho por estudiar y aplicar. Requieren una consideración especial las memorias de investigación que se han hecho como parte de los másters en enseñanza de ELE y que, en muchos casos, y a pesar de ser muy interesantes, no tienen la suficiente difusión, así como las tesis doctorales realizadas en el seno de distintos programas.

Quizás en España las investigaciones didácticas no tienen tanta tradición como en otros países, por lo que, en este sentido, vamos algo más rezagados, pero creo que, poco a poco, se va salvando el desfase, gracias, de nuevo a la labor hecha desde los másters y los doctorados específicos en enseñanza de ELE.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Mi impresión es que son necesarios más estudios contrastivos de todos los niveles lingüísticos y que hay una laguna importante en cuestiones discursivas o conversacionales que, por su relevancia en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, deberían ser priorizadas como objetos de investigación. Debe tenerse en cuenta, también, que determinadas parcelas están menos desarrolladas, por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje del léxico o la comunicación no verbal.

Además, hay áreas específicas que con el paso del tiempo van mostrando la necesidad de su estudio, tales como español para fines profesionales, elaboración de materiales didácticos en función de la lengua materna del alumno, etc.



MARTA BARALO

DIRECTORA DEL MÁSTER DE ENSEÑANZA DEL ELE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTONIO DE NEBRIJA

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

La formación de profesores de ELE en España goza de buena salud, disfruta de buenos vientos impulsores y se ha propagado cuantitativamente de forma notoria en la última década. Esto significa que cualquier persona interesada en este tipo de formación puede hacerlo en variados lugares de la geografía española y con diferentes tipos de cursos, en distintos tipos de instituciones. Hasta el momento, los estudios universitarios en el área de Filología y de Humanidades no contemplan esta especialización, por lo que toda la formación inicial debe hacerse mediante cursos de diferente duración o a través de programas estructurados de postgrado como los Expertos y

los Másteres.

Los problemas principales, en mi opinión, vienen del hecho de que todos los años crecen nuevos programas semejantes a los que ya están implantados, lo que es bueno para cada región; pero no crece en la misma proporción el análisis de necesidades de profesores y posibles destinatarios ni la investigación aplicada.

Desde mi experiencia, el mejor hallazgo es que hemos sabido delimitar las áreas interdisciplinarias más importantes para la formación integral del profesor, que hemos sido capaces de aprovechar los nuevos canales tecnológicos para llevar la formación a cualquier sitio donde exista Internet (debemos destacar y agradecer la valiosa aportación de la Consejería y los Asesores de Australia y Brasil, particularmente) y que hemos abierto líneas específicas de investigación básica y aplicada en ELE, que empiezan, tenuemente, a ser parte de la comunidad científica internacional.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

Me atrevería a sugerir que se aprovechara la oportunidad que nos brinda este periodo de cambio en los planes de estudio universitarios, en el marco del espacio europeo, para conseguir que se reconozca la enseñanza de ELE como especialidad de postgrado.

“las competencias que requiere el perfil de un profesor de ELE, formado de manera integral, trascienden las áreas de lengua española, de didáctica de la lengua y de lingüística general, que son las únicas tradicionalmente reconocidas por quien corresponde. Creo que una innovación conceptual es condición necesaria para conseguir una innovación real y aplicada a los programas de formación específica de los profesores de ELE”

Estamos muy atrasados con respecto a otros países en este sentido. En nuestro espacio universitario no existen las áreas de “lenguas aplicadas” ni de “lingüística aplicada”. Desde la Institución en la que trabajo llevamos más de una década solicitando este reconocimiento a las autoridades educativas, sin éxito. Creo que las competencias que requiere el perfil de un profesor de ELE, formado de manera integral, trascienden las áreas de lengua española, de didáctica de la lengua y de lingüística general, que son las únicas tradicionalmente reconocidas por quien corresponde. Creo que una innovación conceptual es condición

necesaria para conseguir una innovación real y aplicada a los programas de formación específica de los profesores de ELE.

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Creo que existe una gran diversidad de situaciones en cuanto a la formación de profesorado de ELE en diferentes países del mundo. Por ejemplo, en países americanos de gran extensión como Brasil o Estados Unidos, existen centros universitarios donde se brinda una excelente formación, en grado y en postgrado, dentro de un marco en el que se conjuga de forma integral la práctica docente, con la descripción lingüística, literaria y cultural y la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Son universidades punteras, innovadoras y que se han anticipado en mucho a las universidades españolas. Pero en esos mismos países, existen grandes extensiones sin ninguna o con muy poca oferta de formación. En los países europeos, en Marruecos, y seguramente en varios otros lugares que no conozco, en las Facultades de Lenguas modernas ofrecen una muy buena formación en las competencias lingüísticas y docentes a los profesores de español. Si a esto agregamos la tarea siempre colaboradora y de apoyo integral que desarrollan las Consejerías de Educación del MEC con sus Asesores lingüísticos y las Asociaciones de profesores de ELE, me parece que el panorama es muy bueno en los países en los que se da esta situación.

El Instituto Cervantes lleva más de una década haciendo prolíficos esfuerzos por la formación de profesores de ELE en todos sus centros del extranjero y ahora con la creación de su Centro de Formación en Alcalá de Henares. Se espera que lidere los planes de formación, particularmente a través de un marco curricular que defina los tramos de formación del profesorado de ELE y que los lleve a cabo a través de toda la red de formadores que ya existe y que se puede ir ampliando: asesores, asociaciones, universidades.

Nuestra propuesta es la creación de una Red universitaria, que ofrezca un programa de postgrado especializado, internacional, que permita a los profesores de ELE la obtención de un título acreditativo de su formación, que sea reconocido por las autoridades educativas de cada país. En eso llevamos trabajando desde hace tiempo; pero todavía no lo hemos conseguido.

En este apartado quisiera destacar la aportación que hacen varias editoriales que han apostado por ELE. En los últimos años han llevado la formación de profesores hasta muchos rincones del mundo, con talleres didácticos muy prácticos y útiles y con una excelente, variada e innovadora oferta de materiales didácticos de ELE.

Nosotros apostamos claramente por una estrecha colaboración entre la empresa y la función pública, en el marco de las directrices europeas, tanto para la formación como para la investigación aplicada a ELE.

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

En el ámbito de la investigación estamos bastante más atrasados que en el ámbito de la formación. Me parece que gran parte del movimiento de comunicaciones en congresos y publicaciones en revistas es esperanzador, pero en muy pocos casos son productos de la investigación. En la mayoría de los casos se trata de trabajos de segunda fuente, de revisiones con carácter divulgativo y de experiencias didácticas.

Creo que podemos ser razonablemente optimistas en el sentido de que en la última década se han empezado a realizar tesis doctorales que investigan algún aspecto del aprendizaje y la enseñanza de ELE. Los estudios en el marco del Análisis de Errores y Análisis de la Interlengua han abierto un buen camino. Las investigaciones actuales se están realizando tanto en el ámbito de la gramática pedagógica, como en el de la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, la etnografía del habla. Me atrevería a decir que realmente se están planteando hipótesis y preguntas relacionadas con diferentes problemas del aprendizaje de ELE, con lo que nos situamos en el campo de la lingüística aplicada a ELE.

“un desafío importante para nosotros es que todo el conocimiento nuevo, resultado de la investigación en ELE, se difunda en español, en revistas registradas y reconocidas por la comunidad científica internacional y las agencias evaluadoras de la investigación”

Nosotros, en concreto, estamos trabajando en un marco de investigación interdisciplinar en el que abordamos el proceso de apropiación de ELE desde la lingüística, la antropología, la psicología cognitiva y la didáctica.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Desde un punto de vista temático, creo que en el futuro próximo deberíamos hacer esfuerzos por consolidar las líneas de investigación que acabo de mencionar, ya que se encuentran en sus inicios. Entre otras, podríamos destacar:

a) Estudios experimentales en los que se investigue el valor de determinadas variables en el proceso de aprendizaje de ELE (edad; nivel de dominio; papel de la lengua materna -lenguas próximas, lenguas tipológicamente alejadas-; enseñanza de lengua frente a enseñanza de contenidos; dimensión afectiva –actitudes, creencias, distancias, preservación, aculturación, asimilación-; variables curriculares para la población migrante).

b) Estudios de tipo naturalista, con corpora de datos de interlengua de diferentes lenguas maternas y de diferentes niveles de dominio de la lengua. Por ejemplo, se podrían poner a disposición de la comunidad investigadora todos los exámenes escritos de los DELE, con un sistema que permita el procesamiento de los datos del corpus.

c) Elaboración de bancos de datos longitudinales de ELE, de niños y adultos, en diferentes contextos de adquisición del español.

Hasta ahora, la investigación se ha hecho de forma voluntariosa, con muy pocos programas financiados por presupuestos oficiales, ya que esta área de conocimiento no existe como tal en la mayoría de los centros estatales de investigación. Es de imaginar que el Instituto Cervantes, en su Centro de Formación dará carácter prioritario a la investigación en ELE, en colaboración con las instituciones que ya lo están haciendo en todo el mundo.

Un desafío importante para nosotros es que todo el conocimiento nuevo, resultado de la investigación en ELE, se difunda en español, en revistas registradas y reconocidas por la comunidad científica internacional y las agencias evaluadoras de la investigación. De momento, es sólo un *desideratum*.



MIQUEL LLOBERA

DIRECTOR DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO ELE DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

En lo que se refiere a España, actualmente hay una demanda enorme de clases de español a adultos que vienen a pasar una temporada en el país con la intención de aprender castellano y que continuarán su formación o su vida profesional en su país de origen. Sería el caso de español como lengua extranjera. Y para hacer frente a esta demanda hay suficientes profesores con una formación notable. Sin embargo, estos niveles de formación no se traducen en puestos de trabajo adecuados. Actualmente, la formación de profesores de español es mucho más alta que los puestos de trabajo cualificados que ofrece el mercado.

En lo que se refiere a español o a castellano como L2 (lengua segunda), es decir, la que corresponde a las necesidades de aprendizajes de los ciudadanos que se van a quedar trabajando en España la formación es, por un lado, más compleja y, por otra, requiere formaciones más diferenciadas.

Si empezamos por el sistema educativo reglado nos damos cuenta que muchos profesores de Lengua –es decir, de castellano como L1- carecen de formación para llevar a cabo el cambio de procedimientos, estrategias y valoraciones que tienen que acompañar el proceso de aprendizaje de estos nuevos alumnos. Las necesidades de aprendizaje tanto de la lengua oral como de la lengua escrita –con su exigencia, a veces, de aprender desde el trazo hasta la cultura de escuela, junto con los valores personales y culturales de nuestra sociedad- no pueden ser atendidas debidamente con la formación que poseen muchos profesores que parten del hecho que sus alumnos tienen un dominio oral de la lengua y en todo caso lo que tienen que hacer es inculcar registros más formales y mayor capacidad de lectura y escritura.

El caso de atención a adultos la variedad de situaciones hace más complejo el panorama. La diversidad de las culturas de origen y de los niveles de escolarización acentúa la necesidad de formaciones variadas. Además de saber enseñar el español como L2, y en ello incluyo la lengua como LE, se requiere a menudo ideas y procedimientos sobre cómo introducir la escritura, ya sea porque los colectivos a los que se atiende no han sido alfabetizados o lo han sido con sistemas de escritura diferentes a los caracteres latinos, griegos o cirílicos. Se necesitan además profesores que tengan una buena formación metalingüística e intercultural y que sean plurilingües para facilitar los primeros estadios de comunicación. Para estos perfiles profesionales complejos no se ha dado una respuesta adecuada. Se han creado muy pocos puestos de trabajo estable; la labor de voluntarios ha paliado la urgencia de la demanda pero no se ha traducido en una formación y contratación de auténticos especialistas, tal como requiere el número, la variedad y las necesidades generales de muchos de estos ciudadanos que han abandonado su tierra para vivir en nuestra península. Ante esta ausencia de un número suficiente de docentes debidamente formados uno se pregunta qué pasaría si la atención médica a estos nuevos ciudadanos, en vez de darla personal cualificado en enfermería y medicina, la diesen voluntarios bien intencionados.

Por tanto, tenemos casi suficientes profesores formados como profesores de español como lengua extranjera (ELE), con una formación superior inicial de licenciatura y con una especialización en didáctica de español como LE. Nos faltan docentes con una formación específica, dentro de las escuelas de primaria y los institutos de secundaria, que tengan una formación adecuada de español como lengua segunda (L2) y carecemos de profesores que tengan formaciones específicas para atender a los adultos y jóvenes adultos que han empezado a vivir en nuestra sociedad. El común denominador a las tres situaciones lo constituye la carencia de puestos de trabajo cualificados y estables.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

Hasta medianos de los años ochenta del siglo pasado se podría decir que la didáctica de español como lengua extranjera (ELE) estaba inmensamente menos desarrollada que la de lenguas como el francés (FLE) o la del inglés (EFLT o TESOL); para la docencia del alemán y del japonés había mucho más recursos económicos y humanos que para la formación de profesores de E/LE. Existían cursos de especialización para futuros hispanistas en las universidades de Barcelona, Salamanca, Granada, UIMP, entre otras, desde finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. Había una incipiente oferta de cursos de lengua española para extranjeros en la Escuela Central de Idiomas de Madrid y desde 1968 en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Estas iniciativas públicas no tenían el pulso y el vigor de las ofertas auspiciadas por estados como Gran Bretaña o Francia. Y en consecuencia, la formación específica para ser profesor de ELE prácticamente no existía como sistema organizado a partir de unos planteamientos didácticos articulados.

Desde entonces, sin embargo, las iniciativas y los esfuerzos de formación se han multiplicado. Las primeras iniciativas se desarrollan en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y después en otros centros en la primera mitad de los años ochenta; allí se desarrolla una didáctica de la lengua que se denominó tanto nocional-funcional como comunicativa, siguiendo los planteamientos del grupo de expertos que desarrolló el Consejo de Europa. El *Nivel Umbral* (1978) fue la primera publicación que plasmó este nuevo paradigma que comenzaba a fraguarse. Los primeros libros de texto, como *Para empezar* (1982), evidencian la adopción de este enfoque didáctico. Las universidades respondieron más tarde; desde el curso 1987-88, la Universidad de Barcelona ofreció el primer Máster de Formación de Profesores de ELE, le siguieron rápidamente las de Granada, Salamanca, Málaga, Complutense de Madrid, Alcalá de Henares, y con distintos formatos, una buena parte de los centros universitarios españoles. Últimamente se distinguen dos centros, la

Universidad Pablo Olavide de Sevilla y la universidad privada Antonio de Nebrija por su apuesta decidida en el campo de formación de profesores de ELE, en los niveles de grado.

Los esfuerzos de formación que han llevado a cabo muchos licenciados, (y en especial los licenciados en filología española, en primer lugar, y los licenciados en filología inglesa, los poseedores de licenciaturas en traducción, algunos de historia y otras) han sido inmensos. Actualmente, si nuestra sociedad dispone de centenares de profesores formados debidamente se debe tanto a la dedicación de los centros –que los imparten como título propio y sin el pleno aval de ser un título del Estado- como a la inversión en tiempo y dinero de los propios interesados.

En definitiva, el cambio más radical ha consistido en que las instituciones públicas españolas han pasado de una formación para desarrollarse únicamente como hispanista –basada en descripción de la lengua, formación literaria y aspectos culturales- a una formación que también contempla la de profesor de lengua para alumnos que no estén particularmente motivados a profundizar en esos aspectos literarios y culturales. En este sentido se han hecho esfuerzos para ir desarrollando una visión adaptada a los requerimientos de su futura función profesional (organizar currículos, organizar las experiencias de aprendizaje de sus alumnos, planificar clases con una cierta variedad de propuestas e incorporando tanto las actividades de comunicación oral y escrita como el aprendizaje de las formas de la lengua).

La incorporación de sistemas de evaluación que se hacen eco de estos planteamientos han acabado por dar coherencia a esta innovación pedagógica que se está desarrollando a lo largo de estos últimos veinte años. Los exámenes de DELE recogen una buena parte del espíritu de esta innovación. El plan Curricular del Instituto Cervantes sirvió para difundir su base programática.

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

La formación de profesores de español en otros países es muy variada. En Europa se nota mucho el impacto de la formación filológica y sobre todo literaria de los profesores de las universidades respectivas. En el caso de un país cercano, Francia, y sobre el cual he dirigido alguna investigación empírica sobre los planteamientos de los profesores de secundaria es perceptible la prevalencia de las técnicas de comentario de textos y la escasez de posibilidades de interacción oral en las clases. Sería muy útil trasladar mucho del desarrollo de la didáctica del francés como lengua extranjera a las clases de español en los centros de secundaria para lograr una docencia más actualizada y más viva. Las disposiciones ministeriales actuales reclaman la atención de los inspectores y profesores al *Marco Común*

Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas y en cambio proponen una práctica que tiene un cierto grado de contradicción con los planteamientos que contiene el *Marco Europeo*. En otros países la formación literaria de los profesores de español se impone a las otras preocupaciones y éste sería un campo de formación de profesores que permitiesen conjugar la tradición literaria con la actualidad didáctica, que convendría explorar y proponer en programas de colaboración auspiciadas por las autoridades españolas y las de otros estados. En el caso de otros países, y entre ellos Taiwán y Japón, sería oportuno promocionar una enseñanza integrada de lengua en la que la enseñanza de la conversación, de la gramática y de la lengua escrita no recayese sobre profesores distintos. Esto constituiría ya un avance didáctico enorme.

“el desarrollo de una didáctica actual para el español como LE o L2 no puede darse sin una investigación e indagación no solo sobre la docencia sino también sobre el modelo de lengua que la sustenta y la consideración sobre el modelo explicativo de los procesos de aprendizaje”

La labor de las Consejerías del Ministerio de Educación en las Embajadas de España, y de los asesores que allí trabajan constituyen una pieza fundamental para contribuir a la puesta al día en la didáctica del ELE. Los materiales producidos y puestos a disposición de los profesores, a veces, constituyen verdaderas contribuciones ejemplares para esta innovación. Las publicaciones accesibles por internet que promovió la Embajada en Washington son un buen ejemplo de buen quehacer, los trabajos sobre Español para fines Específicos de la Consejería de Amsterdam sería uno más de los ejemplos que podrían citarse. Las colaboraciones en el desarrollo curricular que se llevan a cabo en Marruecos son otro tipo de ejemplos de lo que las autoridades españolas pueden hacer, así como el desarrollo y potenciación de redELE. Es evidente que para que estas labores puedan desarrollarse, los agregados en educación tienen que contar con personal con una formación adecuada y una capacidad de iniciativa notable. El punto débil lo constituye la falta de continuidad en el nivel de excelencia provocada por el inevitable cambio de personas. Es obvio que se podrían articular medidas para paliar este problema. Los acuerdos bilaterales entre los diferentes países y España constituyen un marco imprescindible para aumentar la oferta de formación y para ello es de esperar que los organismos correspondientes trabajen a fondo todas las opciones.

Por otro lado el Instituto Cervantes (IC) constituye otra palanca imprescindible para contribuir a la actualización de los profesores de español lengua extranjera de los diferentes países. Es clave que la docencia que ofrecen los centros del IC sea en cierto modo modélica; los profesores de los sistemas educativos tienen que tener la oportunidad de acercarse a

estos centros y poder observar cómo se desarrolla la enseñanza de ELE allí. La oferta de cursos breves de formación para profesores del sistema educativo donde esté ubicado el centro del IC; la oferta de eventos culturales y los acuerdos con las autoridades educativas pueden llegar a crear un clima y una práctica que permita la actualización de muchos profesores de ELE. Es esencial en este sentido mantener una colaboración positiva e intensa entre los esfuerzos de los asesores en educación de las Embajadas, el de los centros del IC y los centros de formación superior que desde España desarrollan iniciativas de innovación en la Didáctica de ELE. La web del IC es un instrumento que va incidiendo de manera muy interesante en la actualización de los profesores de ELE.

La oferta de formación a distancia que ofrecen universidades como la de Barcelona y la UNED puede llegar a constituir un poderoso instrumento para la formación continua e inicial de profesores y de formadores de profesores.

Por otro lado parece prudente sopesar la capacidad de influencia en la formación de los profesores españoles, o de español, que finalmente se ubican en sistemas educativos como el de los Estados Unidos en la que ejercen una labor que es muy variada pero que a veces consiste en facilitar la incorporación de alumnos hispanoparlantes a una sistema totalmente angloparlante.

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

El desarrollo de una didáctica actual para el español como LE o L2 no puede darse sin una investigación e indagación no solo sobre la docencia sino también sobre el modelo de lengua que la sustenta y la consideración sobre el modelo explicativo de los procesos de aprendizaje. La investigación en didáctica de la lengua ha ido creciendo a lo largo de estos últimos años de manera imparable. Para mencionar algunos elementos citaré no solo las investigaciones directamente relacionadas con la práctica en el aula sino también obras y contribuciones que han permitido desarrollar un concepto de lengua funcional y más de acuerdo con la configuración de la didáctica de ELE.

Entre las aportaciones que quiero reseñar estarían tanto las de índole histórica, como la de A. Sánchez (1992) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, como una fundamental que permite pensar la gramática desde una perspectiva funcional, véase F. Matte Bon (1992), *Gramática Comunicativa del Español*. Ese mismo año también se publicó una utilísima compilación de los artículos fundacionales del campo de investigación denominado adquisición de segundas lenguas (ASL) llevada a cabo por J. Muñoz Liceras (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras*. Las aportaciones de Victoria Escandell y de

Leonetti sobre pragmática y las de Jenaro Ortega sobre el discurso oral y su relación con la enseñanza resultan fundacionales para la renovación de la didáctica de ELE. Las publicaciones en años sucesivos de los volúmenes que recogían las aportaciones que se presentaban en Expolingua fueron configurando el cambio en la Didáctica del ELE (Lourdes Miquel, y Neus Sans (eds.), 1993, 94, etc.: *Didáctica del Español como lengua Extranjera*).

Una publicación que resulta fundamental para comprender los nuevos planteamientos en la enseñanza del ELE la constituye *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. El Instituto Cervantes la publica en 1994, después de múltiples borradores, asesoramientos y reuniones para consensuar un documento tan fundamental. Las publicaciones siguientes representan pasos importantes en la consolidación del cambio: A. Briz et al. (1995), *La conversación coloquial (materiales para su estudio)*; M. Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjera)*; R. Ribé y N. Vidal (1995), *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. La publicación de Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996), *Profesor en Acción*, y la de A. García Santa-Cecilia (1996), *El currículo de español como lengua extranjera*, confirman la consolidación de una aproximación comunicativa a la enseñanza del español. Las aportaciones de José Portoles (1998), *Marcadores del discurso*; la de M. A. Martín Zorraquino, y E. Montolío, (1998), *Los Marcadores del discurso. Teoría y Análisis*; y, finalmente, la de A. Briz et al. (1998), *Pragmática y gramática del Español Hablado*, confirman la necesidad de una didáctica del español sobre una base discursiva de entender la lengua. En el año siguiente, las aportaciones de A. Calsamiglia y A. Tusón (1999), *Las cosas del decir*, y las de M. J. Cuenca, y J. Hilferthy (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, indican nuevas posibilidades que se concretan en materiales didácticos como los que representan los libros de texto de E. Martín Peris, y N. Sans (1998- 1999) *Gente I, II y III*. Finalmente, las aportaciones de I. Bosque y V. De Monte (eds.), *Nueva gramática descriptiva de la Lengua Española*, que incorpora esta nueva visión pragmática y de lengua en uso en una gramática tan vasta, nos permiten pensar en que la visión de la lengua sobre la que se sustentan los planteamientos actuales en didáctica y las investigaciones sobre los mismos.

En cuanto a investigaciones específicas, conviene recordar que la aparición de revistas como *Frecuencia L*, o los últimos volúmenes de *Carabela* reflejan las investigaciones en curso o recién acabadas. Los boletines de ASELE y la revista *RESLA* así como la Biblioteca de redELE constituyen así mismo un buen referente para conocer las iniciativas de investigación más recientes.

En el caso de la investigación llevada a cabo desde la Universidad de Barcelona cabe mencionar las más de ciento setenta memorias finales del Máster de Formación de profesores de Español como lengua extranjera y de las tesis sobre la didáctica del mismo. Así,

de las investigaciones relacionadas con hablantes de español como L2, podemos mencionar las tesis que he dirigido de Lin Yue-Hong (1995): *Un estudio empírico de la incorporación de la corrección en el discurso en español de hablantes de chino* y la Wen-Fen Liang (1997): *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar español*. De las investigaciones relacionadas con materiales didácticos de español como L2 podemos mencionar tres bien distintas: la tesis doctoral de Ernesto Martín Peris (1996), *Las actividades de aprendizaje en los libros de texto de Español como Lengua Extranjera* y las memorias finales de Máster que él mismo asesoró: Vanessa Anaya (2001), *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*, y la de Pilar Solbes Sampietro (2002), *Trueque o la historia de una propuesta didáctica de español para inmigrantes*.

“[es prioritaria] la articulación didáctica de los materiales didácticos, tanto publicados como elaborados por los propios profesores”

Cabe así mismo mencionar algunas investigaciones empíricas y cualitativas relacionadas con dificultades lingüísticas en el aprendizaje de español como L2: Leyre Alegre (2003), *Errores léxicos en producciones escritas de rusófonos*, y la de Sara Eguiluz (2002), *Cuestiones acerca de la enseñanza del subjuntivo en el aula de E/LE: teoría y aplicación*. Podemos citar trabajos sobre representaciones sociales acerca de ELE que culminaron en una memoria final de máster que puede se puede consultar en redELE, Jahel Briones (2003): *El niño que se traslada y su relación con la lengua en la sociedad de acogida. Estudios de caso en una escuela internacional* y la tesis de Carolina Fornes (2003) *Estudio de las representaciones de profesores y estudiantes de español para hispano hablantes en la ciudad de Chicago*.

Para acabar, quisiera citar tres trabajos de alto valor metodológico y que nos permiten apuntar hacia dónde tiene que continuar la investigación en este campo. Son indagaciones sobre pensamiento e ideaciones de profesores y alumnos en relación con sus iniciativas de aprendizaje y enseñanza y que están relacionadas con otras tantas tesis que he dirigido: Cristina Ballesteros (2000), *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Estudio de un caso*; Vicenta González (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*; y C. Ramos y M. Llobera (en prensa): *“Me gustó, porque era una enseñanza viva...”: Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso*.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Creo que las áreas de investigación prioritarias son las siguientes:

1. Sobre necesidades de formación de los profesores de ELE y de español como L2.
2. Sobre necesidades de formación específicas de aprendices de español como lengua segunda, y en particular las de los ciudadanos que vienen a vivir de manera duradera en países de habla hispánica.
3. La elaboración de currículos para la enseñanza de español en comunidades autonómicas en la que el español convive con la lengua propia de las mismas, como en Valencia, Cataluña e Islas Baleares.
4. El aprendizaje del registro oral culto y de la expresión escrita en miembros de comunidades que conviven con otra lengua dominante: el caso de español para hispanoparlantes en los Estados Unidos.
5. La actuación de profesores y estudiantes en el aula de ELE o EL2 y los discursos aportados y generados que los conforman.
6. Las ideaciones y representaciones del pensamiento del profesor y del aprendiz de EL2.
7. La articulación didáctica de los materiales didácticos, tanto publicados como elaborados por los propios profesores.
8. Las necesidades de formación intercultural tal como aparece esbozada en el *Marco Europeo de Referencia*.
9. La elaboración de un sistema de evaluación que capte bien los niveles de conocimiento alcanzados por los aprendices de ELE.
10. El desarrollo de currículos distintos de acuerdo con las circunstancias y necesidades específicas.
11. Los procesos de adquisición del español en contextos formales de aprendizaje.
12. La dimensión social del proceso de aprendizaje de ELE.

Es evidente que esta docena de temas son susceptibles de priorización sin seguir el orden en que aparecen en este texto. Y supongo que será imprescindible investigar los efectos de la

formación a distancia mediante el uso de Internet en el sentido que lo está desarrollando últimamente J. T. Pujolá en nuestro Departamento y estudiar los efectos formativos de una evaluación por Portafolio, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa.

Es probable que la nueva organización de los currículos universitarios siguiendo las directrices de Bolonia implique una nueva y más estable oferta de formación de posgrado: la investigación tiene que acompañar estas iniciativas y los fundamentos de esta formación no tienen que olvidarse del compromiso social que les debe caracterizar.



MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ

DIRECTOR DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO ELE DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

¿Pero, es que existen acciones de formación inicial de profesores de español como lengua extranjera? La formación del profesorado en España (a nivel de educación infantil y primaria) se ha realizado en las Escuelas de Magisterio, ahora, en la mayoría de los casos, transformadas en Facultades de Educación. A nivel de educación secundaria se ha realizado y sigue realizándose a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) por medio del CAP (que lleva años, ya demasiados, en proceso de reforma). Aunque parezca increíble la inmensa mayoría de las Universidades españolas no ofrecen ningún tipo de formación didáctica en español como segunda lengua o lengua extranjera ni en la especialidad de Maestro en Lengua Extranjera (los futuros profesores de infantil y primaria) ni en la especialidad de Filología Hispánica (futuros profesores de secundaria). Y esta es la mala noticia, el principal problema. La buena noticia es que desde hace muy poquito tiempo y por el esfuerzo y voluntarismo de unos cuantos, principalmente del campo de didáctica del inglés o, para no ser excluyentes, de didáctica de las lenguas extranjeras en varias universidades se iniciaron acciones de postgrado (Cursos de Especialista Universitario y Másters) de formación de profesores. Así es como la mayoría del profesorado de ELE acreditado ha conseguido su competencia didáctica para impartir clases de lengua

española y culturas hispanas en aulas, por ejemplo, del Instituto Cervantes (creado, no olvidemos, hace poco más de una decena de años) que tenía centros y aulas en medio mundo pero carecía de profesores formados en didáctica de ELE (mucha filología, poca didáctica). Como casi siempre en estos lares se comenzaba la casa (el Centro) por el tejado. Para ser optimistas y terminar con esta pregunta me gustaría subrayar que, con el inicio del nuevo siglo, diversas Comunidades Autónomas han emprendido planes de choque (urgentísimos, como siempre) para reciclar profesores de EL1 a EL2. De nuevo, la casa, por el tejado. Ahora teníamos las aulas llenas de niños, niñas y adolescentes cuya lengua materna no era la de sus compañeros de pupitre y unos profesores (literalmente) angustiados y abrumados que no sabían cómo hacer, qué enseñar, qué aplicar, cómo actuar. Entre estos planes de formación del profesorado en activo podríamos mencionar el plan FORTELE, plan de formación a distancia en ELE, de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, así como otros que se vienen desarrollando en Andalucía y Navarra. Algunas organizaciones sindicales ofrecen también cursos cortos de formación a nivel estatal.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

El camino es sólo uno y es el mismo para toda la Unión Europea. El que señala el *Marco Común europeo de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas*, traducido al español en el año 2002. Se trata de un documento descriptivo, realizado por especialistas de didáctica de las lenguas de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa, que en la Guía de formadores concreta las competencias del profesorado: Competencia en Lengua y Cultura, Competencia general como Profesor y Competencia metodológica. Presenta además una serie de temas que deben estar presentes en los planes de formación del profesorado de lenguas y culturas. Pues bien, en un momento histórico para Europa, el largo momento que va desde el año 2000 al 2010, en que estamos construyendo un Espacio para la Educación Superior, desde la convergencia de titulaciones, desde la armonización de contenidos formativos e investigadores... qué duda cabe que tenemos los europeos una ocasión irrepetible para diseñar planes de formación específicos en aspectos de didáctica de la lengua y cultura del español, como para cualquier otra lengua de amplia demanda internacional. Planes de formación que, en mi opinión, deberían ser de tipo interuniversitario y formando parte de la oferta oficial de las titulaciones de postgrado, que son titulaciones con un alto contenido de especialización que los Grados no pueden cubrir. Un grupo de colegas de diferentes universidades españolas hemos ya dado pasos en esta dirección pero, por desgracia, aún no hemos visto resultados habida cuenta de que la prioridad de las Universidades y del propio Ministerio de Educación ha sido y es, aún en este momento, la reconfiguración del Catálogo Oficial de Titulaciones donde se están dando grandes discrepancias en las propuestas de diferentes sectores de influencia sobre los títulos

de Grado, particularmente en Humanidades y Educación, lo que condiciona y está reteniendo el trabajo sobre los Postgrados. Claro que esto que digo sobre la idea de converger en un Espacio Europeo de Educación Superior no resulta nuevo a los países latinoamericanos en los que ya se está avanzando también en esta misma idea, si bien adaptándola a las condiciones de estos países y sus universidades.

“las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están ofreciendo la posibilidad de estar conectados e informados al instante, el *Centro Virtual Cervantes*, las listas de distribución alojadas en RedIris como *FORMESPA Y DILENGUAS* y las webs de las Asesorías del MEC en el extranjero, son algunos ejemplos destacables en este sentido”

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Siempre que hablamos de formación del profesorado de ELE se tiende, sobre todo en países no hispanohablantes, a imaginar un plan de atención a las necesidades lingüísticas y comunicativas en esta lengua por parte de quienes van a ser profesores de ella. Esto está muy bien. Pero no es todo. Esto es lo que se hacía en relación a cualquier lengua franca, en todo el mundo, en los años de identificación de un profesor de idiomas como alguien que “sabe” mucho acerca de la lengua o lenguas en cuestión. Me refiero a los años sesenta y setenta... en algunos países esta concepción aún hoy sigue muy vigente. Pero a mediados de los años setenta, a medida que va cobrando identidad el concepto de profesionalización docente en todo el mundo, desde iniciativas provenientes del ámbito anglosajón, la profesión de profesor de lenguas no escapa al rigor y a la pertinencia de los demás perfiles didácticos. Es decir, ya no vale aquello de ser profesor de una lengua por el simple hecho de ser hablante de ella y de haberla estudiado hasta un cierto grado de conocimiento universitario. Esto sigue siendo requisito *sine qua non*, pero no el único requisito. Hace falta complementar esta competencia de dominio lingüístico con una competencia profesional de tipo general -el saber hacer en un escenario de enseñanza-aprendizaje en general- y otra de naturaleza específica -el saber hacer en una situación de educación lingüística y cultural específica. Ambos componentes formativos deben ser contemplados en cualquier perspectiva de formación del profesorado de ELE. El peso que uno y otro pueda tener estará, naturalmente, en función de las carencias detectadas en quienes se formen para ello. Habrá quien necesite ambos componentes a un cien por cien de formación en cada uno, quien necesite parte o nada de uno de ellos y quien necesite parte o nada del otro. Para eso están los estudios de diagnóstico, etc. Las instituciones españolas pueden apoyar estos estudios de

diagnóstico de la situación de formación, su escenario, el valor del diseño de un determinado programa formativo en ELE en cuanto a sus contenidos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc., y, por supuesto, todo lo que tiene que ver (y es mucho) con la calidad de formación de los propios formadores de esos futuros profesores de ELE.

el ELE no puede cometer errores ya conocidos y debe anticipar posibles consecuencias investigando más sobre aspectos sociológicos de su uso de una lengua extranjera en contextos tan diferentes como es el de “español para ricos y pudientes” (ejecutivos de empresas, estudiantes de países ricos, etc.) del de “español para pobres y marginados” (inmigrantes, deportados, etc. que se instalan en un país de habla hispana)

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

Es una investigación que ha avanzado en líneas muy similares a las de las demás lenguas y responde muy bien a lo que son las grandes preocupaciones internacionales en el ámbito de la didáctica de los idiomas. Tanto desde una visión cuantitativa como de una de tipo cualitativo, ha aumentado notablemente en los últimos diez años el elenco de productos de investigación sobre ELE que en diversos formatos, sean tesis doctorales, sean contratos de investigación, sean proyectos de I+D, estudios de caso, investigaciones en contextos escolares, etc. Existen diversos programas de doctorado, como los que ofrece la Universidad de Murcia (*Didáctica de las lenguas y sus culturas*) y la Universidad Antonio de Nebrija. El *Vademécum para la formación de profesores*, una magna obra sobre la enseñanza del Español como segunda lengua o lengua extranjera (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) recoge referencias muy significativas que dan cuenta del estado de nuestra investigación en España. También se puede encontrar en formato electrónico diversas fuentes de consulta de investigaciones y materiales inéditos y ya publicados, como es el caso de la *Biblioteca Virtual redEle* y la revista electrónica *Glosas Didácticas*. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están ofreciendo la posibilidad de estar conectados e informados al instante, el *Centro Virtual Cervantes*, las listas de distribución alojadas en RedIris como *FORMESPA Y DILENGUAS* y las webs de las Asesorías del MEC en el extranjero, son algunos ejemplos destacables en este sentido. Por último, no querría dejar pasar esta oportunidad para referirme a un grupo de investigación recientemente creado, el *Observatorio Atrium Linguarum*, dirigido por José Manuel Vez, dedicado al estudio de los múltiples aspectos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. El Observatorio está integrado por personas dedicadas a la docencia en los

diversos niveles educativos, a la inspección, la investigación en la Unión Europea, la formación del profesorado y la formación ocupacional.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Yo creo que, al igual que ha sucedido en la enseñanza y aprendizaje de otras grandes lenguas transnacionales y mundiales, el español está necesitando de una línea de investigación más orientada desde el paradigma crítico. Una lengua no es un simple instrumento de comunicación. Lo es cuando es portador de una cultura y en asociación de lengua y cultura hay siempre una posición ideológica que afecta a los profesores que enseñan la lengua, a los alumnos, a los escenarios en donde se produce el aprendizaje, a la motivaciones de partida (intrínseca y extrínsecas) que demandan el aprendizaje del ELE, etc. Si, por ejemplo, como ha sucedido con el inglés, dotamos al contexto del ELE de una ideología próxima a conceptos de hegemonía, poder, rentabilidad, etc. tendremos las mismas consecuencias que ha generado la demanda del inglés como lengua universal en relación a otras lenguas y a otras culturas y, en relación a la formación de una ciudadanía culta. Yo creo que el ELE no puede cometer errores ya conocidos y debe anticipar posibles consecuencias investigando más sobre aspectos sociológicos de su uso de una lengua extranjera en contextos tan diferentes como es el de "español para ricos y pudientes" (ejecutivos de empresas, estudiantes de países ricos, etc.) del de "español para pobres y marginados" (inmigrantes, deportados, etc. que se instalan en un país de habla hispana).



MARILUZ GUTIÉRREZ ARAUS

DIRECTORA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL 2/L, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

En los últimos tiempos se ha avanzado mucho en la formación del profesorado de español 2/L en España. Sin embargo, el hecho de que haya una clara demanda social origina que algunas instancias académicas no "hilan demasiado fino" en los aspectos cualitativos y se introducen en este terreno sin demasiada claridad de ideas y experiencia. Parece como si, en este campo, cualquier cosa que se enseñe sobre la

lengua española sirve para formar profesores. Está claro que todos los conocimientos sirven, pero hay una notable diferencia en la utilidad de unas u otras materias y sobre todo en las perspectivas con que se estudian.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

El camino principal es unirse entre ellas, hablar de cómo mejorar, intercambiar proyectos, cooperar, discutir, conocerse. Sería de un gran interés la celebración de un simposio o reunión de alto nivel entre los que dirigen estos estudios para la formación de profesores en España, con objetivos de trabajo claros y realistas, sin afán de protagonismo personal y secundados por el apoyo ministerial.

“sería de un gran interés la celebración de un simposio o reunión de alto nivel entre los que dirigen estos estudios para la formación de profesores en España, con objetivos de trabajo claros y realistas, sin afán de protagonismo personal y secundados por el apoyo ministerial”

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Mediante el empleo de recursos didácticos eficaces, actualizados, modernos, pero sobre todo con currículos serios, no efectistas, rigurosos, no superficiales, etc. Las instituciones españolas podrían colaborar en programas conjuntos, impartir programas on-line, etc.

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

La investigación en este campo está aumentando, aunque continúa en un plano poco ambicioso, siempre en un plano de aplicación didáctica. Convendría potenciar proyectos ambiciosos y serios lo cual no está en oposición a la utilidad de los resultados, sino todo lo contrario.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Problemas fonéticos del español como 2/L
Problemas gramaticales del español como 2/L
Problemas léxicos del español como 2/L
Problemas pragmáticos del español como 2/L
Aspectos teóricos de adquisición del español 2/L
Aspectos didácticos de enseñanza del español 2/L



RAQUEL PINILLA GÓMEZ

COORDINADORA ACADÉMICA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE), UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS, MADRID

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

En nuestra opinión, la formación de profesorado de ELE en España goza de una buena salud. A partir de los años 90, con el impulso dado por la creación del Instituto Cervantes y la aparición de cursos especializados en universidades, tanto públicas como privadas, se abre un panorama con interesantes y crecientes perspectivas para todos aquellos que buscan una buena formación en el campo del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

“es necesario que [las autoridades educativas] fomenten reuniones, foros de reflexión, en los que se debatan las grandes líneas que deben ser adoptadas. Sería muy útil tener una referencia común que marque el camino”

En cuanto a los problemas, desde nuestro punto de vista, quizá sería conveniente que existiera una mayor coordinación entre los organismos -especialmente, universidades- que ofrecen cursos de Postgrado en formación de profesorado de ELE.

Por otro lado, probablemente, el mejor hallazgo resida en la amplia oferta de cursos, adaptados a las distintas necesidades de los alumnos: cursos presenciales, cursos a distancia,

de mayor o menor duración, etc., aunque también convendría ampliar la oferta para profesores con experiencia que quieran actualizar sus conocimientos a un alto nivel.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

Las autoridades educativas deberían ser conscientes de la importancia y la necesidad de contar con buenos profesores, especialistas formados en la enseñanza de una lengua, el español, que resulta cada vez más demandada a nivel mundial y, en este sentido, apoyar el trabajo que se realiza en los departamentos universitarios para crear y promover cursos de formación. Como ya comentamos en la pregunta anterior, es necesario que dichas autoridades fomenten reuniones, foros de reflexión, en los que se debatan las grandes líneas que deben ser adoptadas. Sería muy útil tener una referencia común que marque el camino.

El hecho de que las instituciones con cursos de formación en ELE se conozcan entre sí y compartan sus experiencias es fundamental para progresar y conseguir unos programas de formación mejores y más adecuados a la realidad o, mejor dicho, a las distintas realidades de nuestros potenciales alumnos.

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

En relación con esta cuestión, creemos que el Instituto Cervantes lleva a cabo una amplia y cuidada labor de formación de profesores, no sólo fuera de nuestras fronteras, sino también dentro de España. Es importante atender a las necesidades específicas de cada situación de enseñanza que se genera en los países no hispanohablantes donde se aprende español. Así mismo, consideramos fundamental el trabajo de difusión y punto de encuentro realizado en el entorno virtual, como la publicación de revistas y materiales didácticos que tan útiles resultan para los profesores que, por cuestiones de distancia geográfica, no pueden tener un contacto diario con la realidad social y lingüística de los países hispanohablantes. Estos recursos son accesibles desde cualquier ordenador con acceso a Internet y sirven para acercar a la extensa comunidad de profesores de ELE repartidos por el mundo.

Nos gustaría también resaltar, ya que lo hemos comprobado en primera persona, lo importante que resulta mantener una buena política de becas que ha de ser fruto de la colaboración entre las instituciones españolas y las de los países correspondientes. Poder disfrutar de esas becas para cursar estudios en España o países hispanohablantes es necesario, especialmente para aquellos profesores extranjeros que se encuentran en

contextos con escasos recursos económicos y en los que realizan, a veces, una labor “quijotesca” de difusión de la lengua y la cultura españolas. Estos profesores merecen todo nuestro reconocimiento y, por supuesto, nuestra solidaridad.

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

En líneas generales, podemos afirmar que la investigación en la didáctica de ELE en España es de buena calidad. Los profesores de ELE responden a un perfil de profesionales “interdisciplinares” -como lo es la propia Lingüística Aplicada-, preocupados por conocer los progresos de la investigación y por estar al día en la metodología que van a desarrollar en sus clases. Asociaciones como ASELE, AESLA y congresos como Expolingua -en su Bloque de Didáctica de ELE- son muestras de este interés constante por profesionales que, aparte de dar clase, investigan y, en muchos casos, son autores de materiales didácticos.

Es cierto, también, que llevamos unos años de retraso con respecto a la investigación sobre segundas lenguas, sobre todo con relación al inglés, pero a raíz del *boom* investigador de los años 90 hemos adelantado mucho y podemos equipararnos a la situación de otras lenguas extranjeras. Contamos con muy buenos investigadores que, además, tienen una base fundamental, su probada experiencia docente.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

No es fácil responder a esta pregunta sin caer en el tópico de que las investigaciones deben tener una aplicación directa en el aula y de que el objetivo fundamental de todos nuestros esfuerzos ha de ser el conseguir que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa en español de una forma cada vez más eficaz y autónoma.

Para responder con más precisión a la pregunta que se nos formula, señalaremos tres de las líneas de investigación que consideramos prioritarias, como pueden ser el estudio y las implicaciones didácticas de la competencia estratégica de los estudiantes, especialmente de las estrategias de aprendizaje; la creación de una gramática pedagógica práctica y adaptada a las necesidades de explicitud formal que deben hacer los profesores de ELE en el aula ante las siempre “lógicas y reflexivas” preguntas de sus estudiantes y, por último, y no menos importante, la explotación didáctica de las relaciones discursivas en los textos y los discursos con los que se trabaja en el aula.



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS

DIRECTOR DEL MÁSTER UNIVERSITARIO *LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*

1. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE? ¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y, EN EL OTRO EXTREMO, SUS MEJORES HALLAZGOS?

Si entendemos por formación inicial la que reciben en sus estudios de licenciatura, exceptuando algunas universidades que incluyen entre sus asignaturas (casi siempre optativas) alguna referida al ámbito de la enseñanza de ELE, su presencia dentro de la totalidad del currículum de los planes universitarios puede decirse que es casi nula, es decir, no es. Éste es el mayor problema. Al margen de la titulación de Máster (no siempre incluida en los estudios de tercer ciclo y que, por otra parte exige una inversión no pequeña por parte del alumno), no existen, prácticamente, especializaciones en las licenciaturas o en los doctorados.

“el momento actual es el adecuado para variar el rumbo de la formación del profesorado de ELE. Con las nuevas titulaciones universitarias que van a implantarse para adecuarnos al Espacio Europeo de Educación Superior, urge contar con una especialidad universitaria reglada de enseñanza del español como lengua extranjera, que se desarrolle a partir de un primer ciclo de Filología Hispánica. Esta especialización es fundamental”

La formación del profesorado, de este modo, puede comenzar con cursos cortos o con cursos largos. Hay profesores que se nutren de una gran variedad de pequeños cursos (semanales o quincenales), mientras que otros entran directamente en la más que aceptable oferta de programas de Máster que han salido al mercado en los últimos 10 años. En general, podríamos afirmar que, en la actualidad, aquel profesor que se quiera formar en la enseñanza de ELE tiene dónde elegir, tanto en cursos presenciales como en cursos virtuales. Se ofrecen gran cantidad de cursos en los que se abordan, con distinto nivel de

especialización, temas relativos al ámbito de la formación teórica y aplicada en la enseñanza de ELE. Esto hace que muchos profesores que quieran dedicarse a la enseñanza de ELE tengan la oportunidad de acceder a estos cursos sin tener que moverse de su lugar de residencia. Este hecho facilita enormemente la formación de futuros profesionales. Todos ellos tienen sus ventajas e inconvenientes (no siempre cantidad y calidad van unidos) y es el alumno el que debe juzgar, si bien es cierto que muchas veces sin la preparación necesaria para hacerlo. Por tanto, es una pescadilla que se muerde la cola.

2. ¿CUÁLES SON LOS CAMINOS QUE DEBIERAN EMPRENDER INSTITUCIONES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE, TANTO INICIAL COMO PERMANENTE?

En primer lugar, hay que decir que el momento actual es el adecuado para variar el rumbo de la formación del profesorado de ELE. Con las nuevas titulaciones universitarias que van a implantarse para adecuarnos al Espacio Europeo de Educación Superior, urge contar con una especialidad universitaria reglada de enseñanza del español como lengua extranjera, que se desarrolle a partir de un primer ciclo de Filología Hispánica. Esta especialización es fundamental.

“se debería establecer un plan estratégico en el que las instituciones actuasen coordinadamente y no, como sucede ahora, en el que cada una de ellas realiza planes individuales con muy diversos objetivos e intereses”

En segundo lugar, las instituciones que ofrecen cursos de formación deberían, por un lado, seleccionar más cuidadosamente los contenidos de los cursos, y por otro incorporar nuevos contenidos y nuevos profesionales a la formación del profesor de ELE con el fin de que aquellos profesores que ya cuentan con una dilatada experiencia no se encuentren constantemente con contenidos reiterados hasta la saciedad, lo cual produce una desmotivación evidente. Una de las quejas que más se repite es que los contenidos son siempre los mismos, independientemente del nivel de formación del profesorado.

La tímida incorporación de la enseñanza de ELE a Inmigrantes puede considerarse un primer paso, pero que se debe tratar de forma más rigurosa, aceptando la heterogeneidad de los grupos y abarcando todo el problema en su conjunto.

Sería de desear que el MEC formara una comisión con el personal implicado: universidades, Instituto Cervantes, escuelas, etc. con el fin de valorar el papel del profesor de español lengua extranjera, las exigencias de su formación, de manera que hubiese un tipo de

formación conducente a una acreditación homologada y otra más puntual de reciclaje. Además, y no es una cuestión baladí, se debería regular de forma clara y específica esta profesión en la legislación actual, para evitar no pocos abusos por parte de algunos centros en lo que se refiere a contratación de profesores.

Junto a lo anterior, es necesario incrementar la investigación, para lo que sería importante, sin duda, la creación de Institutos Universitarios que centraran su actividad en esta parcela.

3. ¿CÓMO SE DEBERÍA CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN OTROS PAÍSES (SINGULARMENTE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES) Y QUÉ PAPEL PUEDEN DESEMPEÑAR LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS EN ELLO?

Se debería establecer un plan estratégico en el que las instituciones actuaran coordinadamente y no, como sucede ahora, en el que cada una de ellas realiza planes individuales con muy diversos objetivos e intereses. De cualquier forma, cualquier medida que se pueda tomar desde cualquier institución del gobierno español, debe contar con el acuerdo de los centros implicados y, en ningún caso, entrar en competencia con ellos.

Sería realmente útil establecer convenios entre universidades o instituciones académicas españolas para formar al profesorado de ELE mediante programas de intercambios de profesores, másters a distancia, (la enseñanza virtual adquiere en este sentido un protagonismo absoluto), etc., puede abrirse la posibilidad de una doble certificación, por parte de la universidad española y por parte de la universidad del país en cuestión. Un diálogo continuo y abierto entre Instituciones españolas dedicadas de manera profesional y con resultados demostrables e Instituciones dedicadas a la enseñanza de ELE en el extranjero sería más que deseable. Las Instituciones españolas deberían promover la formación virtual, y hacer que ésta sea eficaz y de calidad. Sólo con certificaciones oficiales y regladas por los ministerios de educación de los respectivos países podrá abordarse la expansión de la formación en ELE desde España.

La formación de profesores de ELE en países no hispanohablantes debería seguir las mismas pautas que en países hispanohablantes, por supuesto, adaptando los cursos a las necesidades del público meta.

La colaboración seria y estrictamente profesional entre instituciones, tanto nacionales como extranjeras, se hace cada vez más necesaria para evitar el intrusismo y el hecho de que la enseñanza de ELE sea, básicamente, una industria más.

El gobierno español debe mantener y aumentar considerablemente el número de becas para cursos realizados en España, ya que el contacto de los profesores extranjeros con la realidad

española es necesario y la formación que reciben en su propio país debe complementarse con los cursos que, con excelentes resultados, organizan algunas universidades españolas.

4. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ELE EN ESPAÑA? ¿CUÁL ES SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS DE OTRAS LENGUAS?

Creo que se ha avanzado notablemente en los últimos años gracias a la proliferación de congresos, jornadas, seminarios de asociaciones de lingüística aplicada y de secciones especiales en congresos generales de relevancia científica, el aumento de publicaciones ligadas a los cursos de Máster, doctorados, trabajo editorial, revistas y foros electrónicos, etc. Hay un evidente despertar, pero todavía es necesario que la investigación en este campo sea reconocida en el nivel académico y no solo como un subproducto de la filología hispánica. Como se sabe, la creación de materiales diversos, los manuales de español, o cualquier otro tipo de trabajo en el que se aplica la investigación en la didáctica de ELE, no son considerados como producto de la investigación a la hora de someterse a la evaluación de rendimiento investigador. Estamos todavía muy por detrás del inglés como lengua extranjera, que sigue estando en el primer plano internacional. También es cierto que la investigación, en muchas ocasiones, se deja llevar por las modas, descuida aspectos de la didáctica y se olvida que la enseñanza de una lengua debe ser un proceso integrado y global.

5. ¿QUÉ ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN CONSIDERA COMO PRIORITARIOS PARA SER ABORDADOS EN EL FUTURO?

Los ámbitos de investigación en la enseñanza de ELE son muy variados porque la enseñanza de una lengua es una actividad interdisciplinar (psicología, lingüística, filosofía, sociología...). De cualquier forma, habría que hacer hincapié en los estudios contrastivos, muy útiles para la enseñanza de una lengua, dado que la enseñanza de ELE se está extendiendo a muy diversos países con muy diversas lenguas, y, cómo no, a la enseñanza-aprendizaje de español para niños inmigrantes, enseñanza-aprendizaje de español para inmigrantes adultos, programas y proyectos de enseñanza-aprendizaje virtual. Habrá que seguir insistiendo en el problema general de la adquisición de segundas lenguas, aunque desde una óptica eminentemente práctica de cómo conseguir que nuestros estudiantes sean capaces de comunicarse eficazmente. En un sentido más concreto, será importante determinar qué elementos concretos (no nos valen las descripciones abstractas) léxicos, funcionales y gramaticales se integran en cada nivel. También, más allá de la investigación básica sobre adquisición, quizás no se deba olvidar una investigación eminentemente práctica como es la de la creación de actividades para el aula.