

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE TRINIDAD Y TOBAGO**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Alumna: María Remedios Moreno Molina

Profesor tutor: Stefan Ruhstaller

Ámbito temático: El español en el mundo

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

CURSO 2012-2013

SEVILLA

ÍNDICE

0. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

0.1 Breve ficha biográfica y profesional.....	3
0.2 Resumen y palabras clave.....	4
0.3 Objetivos y metodología.....	5

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE TRINIDAD Y TOBAGO

I. INTRODUCCIÓN9

II. MARCO TEÓRICO

II.1 Contexto: Enseñanza de español en la escuela primaria del Caribe anglófono	10
II.2 Enseñanza del español en la escuela primaria de Trinidad y Tobago	
II. 2.1 Contexto lingüístico de Trinidad y Tobago.....	13
II. 2.2 Situación del español en la escuela primaria trinitense	17
II. 2.3 La formación del profesor de español en la escuela primaria de Trinidad y Tobago.	20

III. ANÁLISIS. PROYECTOS DE MEJORA

III.1 Perfil realista del profesor de español en el contexto trinitense.....	27
III.2 Recursos y materiales contextualizados.....	32
III.3 Apoyos administrativos	38

IV. CONCLUSIONES.....44

V. BIBLIOGRAFÍA46

VI. ANEXOS54

0.1- Breve ficha biográfica y profesional

María Remedios Moreno Molina, nacida en Albacete en 1980, es funcionaria de carrera y profesora de Lengua y literatura española de educación secundaria desde 2004. Es licenciada en Filología Hispánica (Ciudad Real, 2003) y en Humanidades (Albacete, 2008), por la Universidad de Castilla la Mancha. En 2010 obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados y, actualmente, continúa realizando el doctorado en el área de la Literatura Hispanoamericana.

Ha trabajado como profesora de español como Lengua Extranjera dentro del programa “Secciones Bilingües en Europa Central y Oriental, Rusia y China” del Ministerio de Educación de España con destino en el Liceul Pedagogic “Jean Monnet” de Ploiesti, en Rumanía. Asimismo, ha formado parte del programa “Lectorados AECID” del Ministerio de Asuntos Exteriores, impartiendo español a los estudiantes de la Licenciatura de Educación en la Universidad de Trinidad y Tobago.

0.2- Resumen

Este trabajo fin de máster hace un análisis de la situación actual del español en el país caribeño de Trinidad y Tobago, lengua que se encuentra en pleno auge debido al reciente interés gubernamental en apoyar propuestas lingüísticas tan elevadas como el bilingüismo inglés/español de su población para el año 2020. La exposición que se presenta estudiará el estado de la cuestión y se centrará en el nivel de la escuela primaria, fundamental de cara a la consecución del bilingüismo en generaciones futuras. Además de identificar la posición actual del país en el desarrollo de este propósito, se estudiarán algunas medidas que permitirían mejorar el avance del proyecto prestando atención a aspectos como la formación del profesorado, la elaboración de materiales propios y adecuados al contexto real de aplicación y el impulso administrativo que todo proyecto de estas dimensiones necesita.

Palabras clave:

Trinidad y Tobago, Políticas lingüísticas, Enseñanza ELE, Enseñanza primaria, Formación del profesorado, Bilingüismo.

0.3- Objetivos y metodología

La elección del tema de este trabajo nace de una experiencia personal, pues durante los pasados dos cursos académicos trabajé como lectora de español de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) dando clase de español en la Facultad de Educación de la Universidad de Trinidad y Tobago. La formación que yo impartía se dirigía a los que iban a ser futuros maestros de primaria, pero mis estudiantes llegaban a los estudios universitarios con una escasa, a veces nula, base en el idioma español. Puesto que el gobierno de Trinidad y Tobago decretó el español como primera lengua extranjera en el país en el año 2004 y propuso el bilingüismo para la población con fecha de 2020 como objetivo político, me gustaría analizar e investigar qué hay de realista en esas políticas lingüísticas y cuál es el proceso que se está siguiendo para alcanzar el tan elevado objetivo del bilingüismo. Además, debido a que pude conocer el ámbito de la formación de los maestros de primaria y visité bastantes escuelas en diferentes puntos del país, me gustaría centrarme en la educación primaria y en las programaciones para la formación de docentes de este nivel.

Mi aproximación al tema, por tanto, contará con una primera parte de naturaleza teórica, donde recogeré el estado de la cuestión, para pasar, más tarde, a enumerar algunas propuestas que puedan ayudar a la mejora de la situación actual con respecto a la enseñanza del español en la escuela primaria de Trinidad y Tobago.

A la hora de elaborar mi trabajo partí de un objetivo prioritario: llegar a entender el porqué de la propuesta de bilingüismo, una medida de enormes expectativas, en el país sobre el que iba a trabajar, y conocer la situación inicial en la que nace la propuesta. Una vez que elegí el aspecto concreto que quería desarrollar comencé el proceso de elaboración de la investigación.

Puesto que el primer punto a tener en cuenta en el proceso científico es la labor de recopilación del material relativo al objeto de estudio, para desempeñar esta función realicé búsquedas bibliográficas en las que me valí de los innumerables recursos de Internet, principalmente de los fondos documentales de las bibliotecas virtuales, como la Biblioteca Digital de la Universidad Pablo de Olavide; las bases de datos de Dialnet o del Instituto Cervantes; la red electrónica de RedELE o la revista electrónica Marcoele.

Los fondos de las Bibliotecas públicas de Castilla La Mancha también me han sido de gran ayuda, así como el servicio que ofrecen de préstamo interbibliotecario. Una vez localizado el material de estudio, que sirve de base para el trabajo intelectual, lo revisé y clasifiqué, atendiendo al objetivo del tema.

Para el tema de mi trabajo me ha venido muy bien la información de diferentes asignaturas del máster de Enseñanza de español como lengua extranjera que estoy cursado, pues durante el transcurso de las materias he podido aprender mucho sobre campos diferentes que he intentado aplicar al trabajo. Debo citar también la ayuda que he recibido por parte del departamento de español de la Universidad de Trinidad y Tobago, con quienes tan a gusto trabajé durante dos cursos académicos y que me han ayudado a recopilar alguna información que de otra manera me hubiera resultado imposible conseguir.

El tema de mi trabajo se centra en un país concreto, por lo que he tenido que documentarme previamente en el campo de la historia o la sociología del país, por ejemplo, más ajenos a mi especialidad. Por otro lado, he debido profundizar en el entorno del Caribe anglófono y de las pequeñas Antillas, pues los marcos de actuación de estos países con respecto a las lenguas extranjeras están muy relacionados, hecho que me llevó a realizar una abundante búsqueda de información sobre dicho contexto.

El material con el que he trabajado está compuesto por una vasta bibliografía que podríamos dividir en publicaciones de análisis sobre la situación lingüística en el Caribe anglófono, publicaciones centradas en el país objeto de estudio, Trinidad y Tobago, y aquellas lecturas relativas a situaciones de bilingüismo o plurilingüismo en otros países o regiones de las que he podido servirme para las propuestas de mejora del proyecto actual. El hecho de que haya tomado como referencia diversos documentos europeos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) o el Perfil Europeo para la Formación de Profesores de idiomas (PEFPI), entre otros, de cara a la elaboración de mis propuestas de mejora, lejos de partir de una visión etnocentrista o de la creencia de que los modelos europeos pueden ser exportados a nivel universal, nace de la idea de que los logros conseguidos en Europa a nivel lingüístico pueden servir de guía para avanzar en la construcción de otros espacios culturales y lingüísticos compartidos. Soy consciente de que el contexto particular del Caribe debe buscar y

crear su propio modelo, pero saber que no se parte de cero supone una gran ayuda que no se puede desaprovechar.

De cara a la metodología seguida para la recopilación de la información me he valido del uso de fichas, que me han permitido recoger la información útil por partes a la vez que organizaba los contenidos. He usado dos tipos de fichas para reunir el contenido informativo de forma diferenciada, por un lado, aquellas que recogían información sobre la situación lingüística tanto del Caribe anglófono como de Trinidad y Tobago, y, por otro, aquellas que podían servirme para la segunda parte del estudio, la elaboración de las propuestas de mejora.

Tras la recolección de datos, el proceso de investigación posterior ya se centró en la elaboración de ideas personales a raíz de mis diferentes lecturas y el desarrollo de las mismas, y en la redacción del trabajo.

Como dificultades para la elaboración de mi proyecto de investigación he de mencionar que, puesto que durante todo el proceso de desarrollo del trabajo me he encontrado fuera del país objeto de mi estudio, no he conseguido acceder a fondos bibliotecarios trinitenses que me hubieran sido de gran ayuda y que no se encuentran disponibles a través de Internet.

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE TRINIDAD Y TOBAGO**

I. INTRODUCCIÓN

En la sociedad anglófona caribeña, integrada en un mundo actual cada vez más multicultural y globalizado, ha surgido, como en muchas otras, la necesidad de abrirse al conocimiento de otras lenguas, imprescindible, por ejemplo, para el desarrollo de las relaciones comerciales y económicas. No podemos obviar, además, que la población de habla inglesa en el Caribe, unos 5,700.000 hablantes, está rodeada de una comunidad de 363,000.000 de hispanohablantes (VVAA, 2009: 4), por lo que resulta obvio que el aprendizaje del español en este contexto es una apuesta segura, a la vez que una necesidad cada vez más manifiesta.

Para satisfacer la demanda creciente de aprendizaje de español es fundamental una educación de calidad del idioma en todos los niveles educativos, lo que nos lleva a conocer desde dónde se parte con la intención de diseñar un camino que conduzca a la consecución de los fines propuestos. El país en concreto que nos ocupa, Trinidad y Tobago, ha convertido la mejora de la educación lingüística del español en un objetivo político, aspirando al bilingüismo inglés/español de su población para el año 2020. En este caso, se hace más necesaria todavía una educación desde la base, la escuela primaria, no solo porque las ventajas de la introducción temprana de otras lenguas o de la apreciación de otras culturas en el contexto educativo han sido abundantemente evidenciadas, sino porque las aspiraciones al bilingüismo requerirán que la enseñanza pueda alternar las dos lenguas oficiales ya desde los primeros niveles académicos. Ahora bien, ¿podemos decir que el país está preparado para asumir este reto?, ¿cómo se está llevando a cabo este paso de transición hacia el bilingüismo?

Como señalábamos en los objetivos, en este trabajo intentaremos analizar cómo la enseñanza del español está siendo incorporada en el nivel de la escuela primaria en Trinidad y Tobago, para lo cual partiremos de un análisis del contexto caribeño. Se analizarán también los recursos, materiales y humanos, con los que se cuenta para llevar a cabo esta empresa, así como las carencias que encontramos en el modelo actual. Por último, se diseñarán algunas propuestas de mejora que consideramos importantes para optimizar un proceso tan complejo como este.

II. MARCO TEÓRICO

II.1 Contexto: Enseñanza de español en la escuela primaria del Caribe anglófono

That is the basis of the Antillean experience, this shipwreck of fragments, these echoes, these shards of a huge tribal vocabulary, these partially remembered customs, and they are not decayed but strong (...) Deprived of their original language, the captured and indentured tribes create their own, accreting and secreting fragments of an old, an epic vocabulary, from Asia and from Africa, but to an ancestral, an ecstatic rhythm in the blood that cannot be subdued by slavery or indenture, while nouns are renamed and the given names of places accepted like Felicity village or Choiseul.

Derek Walcott

Con el término “Caribe anglófono” nos referimos especialmente a todos aquellos países de las Antillas que se independizaron de Reino Unido en la segunda mitad del siglo XX y que siguen conservando el inglés como lengua oficial. Concretamente, las islas independientes que se agrupan bajo el concepto son las siguientes: Antigua y Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, Jamaica, San Vicente y Granadinas y Trinidad y Tobago. Todas ellas pertenecen a la organización de la Commonwealth, además de estar agrupadas en el CARICOM, una comunidad de quince naciones surgida en 1958 para promover la integración económica mediante un mercado común, la cooperación entre sus miembros y para coordinar la política exterior¹. Conviene saber, no obstante, que en la región hay otros “territorios” anglófonos, como Guyana, Belice o los departamentos ingleses de ultramar.

Este conglomerado de islas fue primero de dominio español, recordemos que Las Antillas fueron los primeros territorios a los que llegaron las naves de Colón y muchas de las islas siguen conservando los nombres que los españoles les dieron (como Trinidad, Antigua y Barbuda, Santa Lucía...) Sin embargo, a pesar de la influencia léxica del español, la lengua apenas es hablada por los habitantes de este marco geopolítico. En realidad, las islas poseen una historia lingüística peculiar, proveniente

¹ Véase: http://www.caricom.org/jsp/community/west_indies_federation.jsp?menu=community (Fecha de consulta: 12 de marzo de 2013)

de su pasado colonial, pues, tras la conquista española, pasaron a ser ocupadas sucesivamente por ingleses, franceses u holandeses, (por ejemplo, la isla de Tobago cambió 33 veces de manos, entre alemanes, ingleses, franceses, suecos y españoles desde su descubrimiento hasta 1814²). De ahí que en la zona encontremos un inglés combinado con vocabulario de origen francés, español, neerlandés y, muy especialmente, con las lenguas criollas.

De hecho, para comenzar a analizar los problemas en el desarrollo del proceso de la enseñanza de lenguas, es importante tener en cuenta el contexto lingüístico de muchos países antillanos, donde la L1 es la lengua criolla local, y la L2 el inglés estándar, de manera que el español en la escuela primaria sería la L3. Resulta fundamental conocer este dato para saber cuál es el punto de partida de los estudiantes, pues, como el lingüista Ian Robertson ha comentado en numerosas ocasiones, una persona del Caribe anglófono no es consciente de que su lengua nativa es el inglés criollo:

As a general rule, language education policy in the Caribbean has ignored the language skills of the learner, preferring as it does, to assume the official standard language to be the first language of the learner. Where the creole and the major European lexical donor co-exist even the learner himself is often convinced that he is a monolingual speaker of the official standard (Robertson, 2010: 74).

La iniciativa de la puesta en práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias del Caribe anglófono comenzó hace dieciséis años, en julio de 1997, en una Conferencia que tuvo lugar en Montego Bay, Jamaica, con el acuerdo entre los Jefes de Gobierno de varios países para el impulso del desarrollo de habilidades multilingües en edades tempranas, comenzando con la enseñanza del español y del francés (Insannally, 2003:1). Como resultado de dicho acuerdo se diseñó un proyecto por parte de la OEA-CARICOM con el fin de impulsar la enseñanza de la lengua española en la educación primaria en los estados miembros del CARICOM. El proyecto constaba de dos secciones: una primera parte destinada a definir el marco filosófico, que fue encargado al Centro de América Latina y el Caribe, de la Universidad de las Indias Occidentales (UWI), en el campus de Mona (Jamaica); y una

² Véase: <http://en.wikipedia.org/wiki/Tobago> (Fecha de consulta: 18 de marzo de 2013)

segunda fase dedicada a la creación del currículo de enseñanza de español en la escuela primaria, que fue encargado a cuatro consultores, dos de UWI y dos de la Universidad Católica Pontificia de Chile. El proyecto incluyó, además, dos talleres realizados en la Universidad de las Indias Occidentales, en el mismo Campus de Mona, con la participación de doce Estados miembros del CARICOM en mayo de 2002 y mayo de 2003.

El documento describe los objetivos a conseguir, que se concretan en los cinco pilares siguientes:

- (1) An oral proficiency –communicative language teaching
- (2) Understanding and appreciation of culture
- (3) Teacher training to ensure the proper delivery of the curriculum;
- (4) Policy makers, and school administrators sensitizing
- (5) The value of an integrated curriculum (Insannally, 2003: 1)

Con esta guía general y a partir del acuerdo regional del 2003, los diferentes países caribeños debían seguir completando y diseñando sus propios planes de manera independiente. No obstante, el proceso ha continuado de forma desigual en cada uno de los países. Antes de observar la situación concreta de Trinidad y Tobago, me gustaría añadir la reflexión general sobre la evolución de la enseñanza del español en el Caribe que Jesús Silva Fernández, embajador de España en Jamaica en el año 2007, elaboraba para el Anuario del Instituto Cervantes:

A pesar de la influencia y aceptación del español en el Caribe anglófono, la situación desde el punto de vista de los medios disponibles para su enseñanza y su difusión es mucho más precaria que en otras regiones del mundo, no correspondiéndose con la pujanza y demanda del idioma en la zona. De hecho, se puede afirmar que queda casi todo por hacer: no existen apenas departamentos de español sólidos en las universidades de la región, lo que cercena la capacidad de formar profesores; no existen apenas asociaciones activas de profesionales del español (profesores, hispanistas, traductores e intérpretes, guías turísticos), algo que dificulta la posibilidad de canalizar recursos y medidas de apoyo a dichos profesionales; (...) En suma, existe un sorprendente desfase entre la demanda y la oferta (Silva Fernández, 2007: 222).

Este panorama contextual determinará en gran parte la situación local en el país que estudiaremos a continuación.

II.2 Enseñanza del español en la escuela primaria en Trinidad y Tobago

II.2.1 Contexto lingüístico de Trinidad y Tobago

And here they are, all in a single Caribbean city, Port of Spain, the sum of history, Trollope's "non-people". A downtown babel of shop signs and streets, mongrelized, polyglot, a ferment without a history, like heaven.

Dereck Walcott

Trinidad y Tobago es una república situada en la zona sur del Caribe, a tan solo 11 kilómetros al noreste de Venezuela, compuesta por dos islas grandes con nombres homónimos y otras pequeñas, algunas de las cuales no poseen población. Trinidad es la isla más grande y en ella se encuentra la capital del país que todavía conserva el nombre que Colón le dio al arribar a ella en su tercer viaje, Puerto de España. Su variada población, que cuenta con un 40% de indo-trinitenses descendientes de la India y otro 40% de afro-trinitenses descendientes de esclavos africanos, se completa con minorías procedentes de Europa, Siria, China o Líbano, y con un pequeño porcentaje de Caribes descendientes de la población indígena de las islas. En total, el pequeño país posee 1.300.000 habitantes y una mezcla cultural interesantísima que ha dado lugar a dos premios nobeles de literatura relativamente recientes, como son el narrador de origen indo-trinitense V.S. Naipaul y el poeta Derek Walcott (nacido en Santa Lucía, pero residente en Trinidad). Por otro lado, la cultura popular de las islas confluye en el Carnaval, para el que toda la población se prepara durante todo el año.

Aunque el país se mantiene dentro de los estados miembros de la Commonwealth, Trinidad y Tobago se independizó de la corona británica en 1962, antes, y desde el siglo XVI, había pasado por manos españolas, neerlandesas, francesas e inglesas. Económicamente el país ha crecido considerablemente, pues posee numerosas reservas de petróleo y gas natural, razón por la cual se han firmado acuerdos de diverso tipo con España (actualmente España es el segundo país en recibir las

exportaciones de Trinidad y Tobago, por detrás de EE.UU)³, siendo su principal producto el gas, el cual supone el 20% del gas extranjero que importa nuestro país.⁴

El país cuenta con dos universidades públicas, ambas localizadas en la isla de Trinidad y hasta el año 2012 tenía tres lectores de español de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), dos en UWI y uno en UTT (University of Trinidad and Tobago). Por motivos económicos, las plazas fueron canceladas tras el curso 2011-2012, si bien de cara al curso académico 2013-2014, una plaza perteneciente a UWI ha sido restaurada.

Al igual que sucede en otras islas del Caribe anglófono, a pesar de que el idioma oficial de Trinidad y Tobago es el inglés estándar, la lengua más hablada en el país es el inglés criollo, que es la lengua materna de la mayoría de la población. Esta, denominada popularmente como “trini” o “broken English”, convive con el inglés estándar que se considera lengua de prestigio y se utiliza en contextos oficiales o académicos (mientras que el criollo se reserva al ámbito familiar). De esta manera, se observa una clara situación de diglosia entre la lengua oficial y la lengua criolla, que sufre la marginación de las instituciones. Ambas lenguas tienen sus áreas de influencia bastante delimitadas, si bien es verdad que, en numerosas ocasiones, el contagio es inevitable. Así, mientras que el criollo es la variedad que se habla en casa, el niño que llega al colegio es reprendido si no utiliza el inglés académico, pues hay un claro interés gubernamental en obviar el criollo de la vida académica. En todos los niveles educativos la única lengua que “debe” utilizarse es el inglés, por lo que todos los materiales educativos son en inglés estándar (escritos, conferencias, trabajos e incluso debates, pues el profesor está obligado a corregir la variedad lingüística sin prestigio).

Si nos fijamos en un asunto tan destacado en el país como la religión, podremos observar cómo las oraciones religiosas se realizan en la variedad de prestigio, el inglés estándar, pues son fórmulas fijadas, mientras que los sermones se suelen desarrollar en criollo, porque la intención es llegar a un máximo de gente (muchos de los cuales no han podido asistir a la escuela, especialmente en sectores rurales). Por otro lado, dentro

³ Véase: http://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_Trinidad_and_Tobago (Fecha de consulta: 21 de marzo de 2013)

⁴ Véase: <http://www.energiadiario.com/publicacion/spip.php?article10231> (Fecha de consulta: 24 de marzo de 2013)

de la literatura encontramos que, desde hace años, se reivindica el uso del criollo en las obras y son muchos los escritores que han optado por reproducir el habla de la calle en la literatura de ficción (por ejemplo el ya citado Naipaul), aunque tradicionalmente la única lengua utilizada era el inglés. Por otro lado, los medios de comunicación utilizan el inglés en noticiarios (tanto en televisión como en radio), sin embargo, en los programas de entretenimiento o en los concursos, los participantes se expresan en criollo, donde claramente se sienten más cómodos. Los periódicos hacen uso del inglés en la redacción de sus noticias, pero, con la intención de captar al lector, muchos de los titulares se encuentran en “trini”, al igual que la mayor parte de las cartas al director, donde los escritores no son periodistas. Destacable también es el caso de la publicidad, medio en el que cada vez se utiliza más el criollo, que busca tanto captar la atención como la complicidad con la gente, ya que, claramente, las conversaciones informales se desarrollan en criollo.

Relacionando esta situación de diglosia con el tema que nos ocupa, las políticas lingüísticas del español en el país, consideramos que la mala valoración de la lengua criolla es un rasgo significativo del valor real que se concede a las lenguas a nivel institucional. Creemos que todas las lenguas de un país (el “trini” no está considerado como una lengua pero sus diferencias con respecto al inglés estándar son notables y muchos intelectuales reclaman un estatus diferenciado del dialecto) deben ser respetadas y potenciadas, hecho fundamental previo a aprobar medidas lingüísticas ambiciosas que impliquen a otras lenguas. Si bien introducirnos en este aspecto supondría alejarnos del tema analizado y daría pie a otro extenso trabajo, su sola mención nos puede servir para comprender cómo los fines económicos son los que mueven estas recientes políticas lingüísticas de apoyo a la lengua española y no un verdadero interés en el valor del plurilingüismo en sí, hecho que creemos, sería mucho más motivador y eficaz.

Por otro lado y dado el carácter mixto de la sociedad trinitense, las demás lenguas coexistentes en el país, como el hindi, el yoruba o el árabe, se conservan en las prácticas religiosas, mientras que el francés criollo o patois se restringe a ciudadanos mayores de algunas comunidades remotas como Paramin o Blanchisseuss. En este panorama multilingüe, no es extraño que Yamin-Ali declare que la mayoría de los trinitarios son ya bilingües, a pesar de que no sea una cualidad valorada:

(In Trinidad) A large section of the population has the ability to move back and forth on the language continuum as their social needs require. We are already a bilingual if not trilingual community. Creole is a part of our reality, which will not disappear with wishful thinking or by ignoring it. Our approach to the teaching of Spanish should therefore be as that of a Foreign Language (Yamin-Ali, 2004: 1).

El español se ha conservado en el país como vestigio histórico, en el nombre de numerosas ciudades, poblaciones o playas, en la denominación de algunas comidas e incluso en la música navideña, pues la parranda tradicional todavía es cantada en castellano, sin embargo, en el año 2007, tan solo el 5% de la población lo hablaba (Grau y Gea Monera, 2007: 209) y pese a los intereses gubernamentales en su desarrollo todavía existen factores sociales que ralentizan su evolución. Nos referimos a la lejana consideración de la lengua española y de los países hispanos en general como referentes culturales atractivos, pues las expectativas trinitenses están mucho más cercanas a EEUU, Canadá o Inglaterra. Baste mirar las actuales relaciones comerciales del país: el 42% de las importaciones provienen de EE.UU frente a un 10% de Gran Bretaña; un 10% de Japón; un 8% de Canadá; tan solo un 6% del CARICOM; y el resto, de Europa Occidental, América Latina y otros países caribeños.⁵ Otro dato bastante clarificador nos lo da el mirar los países de los que proviene el turismo de la isla: un 36% de EE.UU; un 13% de Reino Unido y un 10% de Canadá (VVAA, 2007: 17).

Por otro lado, durante las últimas décadas, el país ha recibido una cuantiosa inmigración de países cercanos y con rentas más bajas, atraídos por la falta de mano de obra o haciendo tránsito en su viaje a Estados Unidos. Los principales países de los que provienen los inmigrantes de habla hispana son Venezuela (por cercanía, tradición y en la última década por oposición al gobierno de Chávez o por huir del aumento de la violencia), Colombia y República Dominicana (Reis, 2007: 10). Desgraciadamente, desde hace años, y como viene alertando la Organización Internacional para Migraciones⁶, han aumentado también las redes de trata de personas, especialmente las que introducen mujeres latinas para dedicarlas a la prostitución. Todos estos factores,

⁵ Véase: http://www.mongabay.com/history/caribbean_islands/caribbean_islands-external_sector.html (Fecha de consulta: 28 de marzo de 2013)

⁶ Véase: <http://www.iom.int/cms/es/sites/iom/home/news-and-views/press-briefing-notes/pbn-2008/pbn-listing/providing-vital-skills-to-prevent-and-co.html> (Fecha de consulta: 20 de mayo de 2013)

han influido en el desprestigio de la lengua española, al ser relacionada con una economía menos desarrollada que la que el país posee en la actualidad.

Con todo, el idioma español es obligatorio en la enseñanza secundaria del país durante los tres primeros cursos y optativo, junto al francés, en los cuatro últimos y se encuentra presente en programas de estudios superiores de las dos universidades públicas de Trinidad y Tobago (UWI y UTT) y de la Universidad privada University of the Southern Caribbean (USC), pero pasemos ya a ver cómo se ha introducido a nivel académico en la escuela primaria.

II.2.2 Situación del español en la escuela primaria trinitense

A pesar de la convivencia de lenguas en Trinidad y Tobago, los intentos de introducir una lengua extranjera en la escuela primaria del país son bastante recientes. Así, los primeros registros documentados se encuentran en el Congreso Caribeño de Lenguas, celebrado en Trinidad en 1988, donde se expresó la necesidad de introducir la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela. En 1994 la School of Languages (SOL), actualmente COSTAATT, llevó a cabo una investigación para estudiar las reacciones hacia la introducción del español en las escuelas de Trinidad y Tobago, sin embargo, la inclusión del español en la escuela primaria trinitense no tuvo su génesis hasta 1998, con una orden del Ministerio de Educación como consecuencia de la iniciativa del CARICOM mencionada anteriormente. La intención era que los alumnos de primaria desarrollaran un nivel básico de español, así como una apreciación significativa por la cultura hispana. Los tres requisitos principales de la iniciativa eran, según Northey, los siguientes:

1. Consultants to develop the curriculum for Primary School Spanish (Infants to Standard V) and design and implement a workshop for the master teachers
2. A cadre of master teachers with expertise in developing the communicative competence of primary school children in Spanish
3. Primary school teachers from the 32 pilot sites to be trained by the master Teachers (Northey, Bennett y Canales, 2007: 20).

Este primer intento fue coordinado por el Ministerio de Educación, que delegó en la SOL la creación de un Syllabus de español para primaria. Para lograr los requisitos expuestos, en primer lugar, se contrató a un grupo de diez profesores de enseñanza secundaria junto con un consultor externo de la Universidad de Virginia. El segundo paso, siguiendo la orden del Gobierno de la República de Trinidad y Tobago (GORTT), fue formar en 1999 a un grupo piloto de maestros de primaria que se ofrecieron como voluntarios para enseñar español. Según Kemchand (Kemchand, 2009: 8) este programa se puso a prueba en treinta y dos escuelas primarias ubicadas en siete distritos educativos desde 1999 hasta 2002, y fue financiado por el Banco de Desarrollo Interamericano (IDB). En junio de 2002, el programa piloto fue evaluado por NIHERST (Instituto Nacional de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología del país) y se identificaron tres áreas problemáticas en su aplicación: la débil formación del profesorado, la falta de recursos didácticos y el escaso apoyo administrativo al programa. Asimismo, un estudio independiente llevado a cabo por instructores de la Universidad de las Indias Occidentales señaló que en 2002 solo 21 de las 32 escuelas continuaban mínimamente con el programa (Moodie y Luengo-Cervera, 2004: 2).

Junto a esta iniciativa, el Consejo de Ministros, en 2004, aprobó un proyecto de implantación de la conversación en español en las escuelas primarias de todo el país mediante diferentes fases, para ello se diseñó un cronograma que se llevaría a cabo durante el período 2004 a 2010, sin embargo, no está claro si los participantes diferían del grupo original de maestros formados en 1999.

En septiembre de 2004, el Gobierno de Trinidad y Tobago declara el español como primera lengua extranjera, se expone la propuesta de aspiración al bilingüismo de cara al año 2020 y, en marzo de 2005, se crea la Secretaría de Implementación del Español (SIS) para coordinar esta iniciativa. Inmediatamente, los carteles de los edificios públicos del país y las señales de las carreteras pasan a escribirse tanto en inglés como en español, a pesar de que la gran mayoría de la población no puede comprenderlos.

Según Kemchand (Kemchand, 2009: 16), en agosto de 2004, ochenta y dos profesores de primaria en situación de servicio activo fueron seleccionados para recibir un taller de formación de dos semanas con la intención de que, al terminar, impulsaran

la docencia de español en sus escuelas correspondientes. Aunque la evaluación de esta fase está todavía incompleta, parece que las carencias observadas son las mismas que se habían mencionado anteriormente: la formación del profesorado, la escasez de recursos, y la falta de apoyo administrativo y de seguimiento por parte del Ministerio de Educación. Kemchand señala que a pesar de los proyectos mencionados, de las 470 escuelas de primaria en Trinidad y Tobago, en 2009, tan solo 36 escuelas habían desarrollado el español y no de una manera sistemática.

En la actualidad, un proyecto financiado por el IDB está revisando siete áreas temáticas del plan de estudios de primaria, entre las cuales se encuentra la asignatura de español como primera lengua extranjera y el desarrollo de su implementación en la escuela primaria, pero sus resultados aún no han sido publicados.

Northey, Bennett y Canales en su informe de 2007 sobre el estado de la introducción inicial del español como primera lengua extranjera en la enseñanza primaria resumían el proceso de la siguiente manera:

Spanish has been introduced in a limited way at the primary level with a selected group of teachers who had previously received a series of workshops. Some limitations surfaced in the research conducted, including the teachers' proficiency in Spanish, the amount of professional development in language instruction, the number of teachers receiving professional development at a given school, and the extent of available resources (Northey, Bennett y Canales, 2007: 5).

A su vez y en el mismo documento, estos autores sugerían algunas estrategias para la mejora de la formación docente, como organizar programas de estudio en el extranjero; ofrecer talleres con enfoques modernos de enseñanza; o diseñar una guía de desarrollo de prácticas docentes...

En el plan de desarrollo a largo plazo elaborado por el Gobierno, *Vision 2020* (VVAA, 2008: 26), se declaraba la formación docente como una de las cinco áreas principales a mejorar y se recomendaba la inclusión del español conversacional en el nivel de la escuela primaria. Esto aparecía en consonancia con los objetivos diseñados para la educación secundaria: *"by year 2020, every child leaving secondary school will have the functional capacity to interact in Spanish at a basic level of proficiency in*

closed situations as well as in the public domain, with visiting native speakers of Spanish” (VVAA 2, 2005: 11).

Lo cierto es que, como hemos visto anteriormente en las recomendaciones de todos los informes y estudios de investigación (Moodie y Luengo en 2003; Northey, Bennett, y Canales, en 2007; o Kemchand, en 2009), la formación del profesorado constituye un elemento crucial en el desarrollo de los proyectos de implementación de español en la escuela primaria.

II.2.3 La formación del profesor de español de escuela primaria en Trinidad y Tobago

El documento de corte regional que surgió a raíz del proyecto de la OEA-CARICOM comentado anteriormente, describía en detalle metas y objetivos de la enseñanza del español en la educación primaria de los países miembros de la organización, destacando los valores de un currículo integrado de lengua y cultura y de un dominio comunicativo en la enseñanza del idioma. Además, se recogía ya cómo la formación docente constituía un aspecto fundamental para conseguir el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Teacher training and Primary Spanish teacher certification must be part of the policy for second language acquisition. It is imperative that teachers participating in the delivery of the new curriculum have a full understanding of the philosophy underpinning it and are properly briefed in best practices (Insannally, 2003: 25).

En realidad, contamos con varios documentos que desarrollan las competencias con las que debe contar un profesor de español en la escuela primaria. Insannally, por ejemplo, definía doce competencias (Insannally, 2003: 14): organizar actividades en torno a proyectos temáticos; utilizar la lengua meta siempre que se pueda; establecer proyectos de clase relacionados con los contenidos de la materia del currículo escolar en la L2; dar la misma importancia al dominio de las habilidades lingüísticas y al de las habilidades cognitivas asociadas con el contenido que se aprende; considerar los errores como una parte natural del proceso de aprendizaje; incorporar todos los medios

tecnológicos disponibles para establecer y desarrollar relaciones significativas con hispanohablantes; fomentar el uso de la tecnología; fomentar en los alumnos el deseo de crear lazos afectivos con hispanohablantes; saber que el rendimiento académico es alcanzable por todos los estudiantes; desarrollar la confianza del estudiante en sí mismo; y promover la interacción en L2.

Por otro lado, Bakker-Mitchell (Bakker-Mitchell, 2002) expone, de manera genérica, los cinco requisitos con los que debe contar un profesor de idiomas en la escuela primaria, señalando que debe tener un buen conocimiento de la lengua meta; una buena formación metodológica; debe ser consciente de su papel como transmisor cultural; saber incorporar las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, debe participar en el desarrollo curricular y la creación de material así como en programas de intercambio con miembros de la comunidad de la lengua meta. Tanto estas últimas pautas como las de Insannally indican nociones generales, sin embargo, no se explica en ningún documento de qué manera se va a trabajar para conseguir que los profesores de las escuelas primarias posean esas competencias. Parece, por tanto, que hay un vacío en lo referente a las instrucciones específicas para la formación de maestros de lengua extranjera de la enseñanza primaria en el Caribe, que los programas de formación de las diferentes universidades han debido suplir.

A pesar de que ya existía en Trinidad y Tobago una carrera de formación de profesores de español, esta se dirigía al ámbito de secundaria. Así, la Universidad de las Indias Occidentales, UWI, con cincuenta y tres años de trayectoria, impartía e imparte el Bachelor of Spanish, que se especializa en la lengua y la literatura hispana. Pero no es hasta diciembre de 2005 cuando el Gobierno de Trinidad crea la Universidad de Trinidad y Tobago (UTT), con el propósito claro de mejorar la formación del profesorado. Los colegios para la formación de profesorado de Corinth, en la ciudad de San Fernando, y Valsayn, cerca de la capital, Puerto España, pasan a ser Facultades de UTT. En este marco, se concibe un Grado de cuatro años en Educación para la formación de profesores de primaria, así como diferentes especializaciones para secundaria. En las programaciones de los estudios se combinan, por primera vez en el país, las materias teóricas de contenidos generales, con materias pedagógicas y con horas de experiencia práctica en el campo de la enseñanza.

El Grado de Educación (Bachelor of Education) de UTT es una carrera que forma a profesores o maestros generalistas de educación primaria. Sabemos que los profesores generalistas son multidisciplinarios y deben ser capaces de impartir asignaturas tradicionales, como Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Tecnología. Pero, en este caso, también deben ser capaces de enseñar materias como Música, Educación Física o Lengua Extranjera, pues no existe especialización en ninguno de estos campos, lo que creemos, puede influir en el grado de formación docente de los maestros. Con respecto a la asignatura de Español, no hay prerequisites de su conocimiento para entrar en la carrera (frente al Grado de español que ofrece UWI, donde los estudiantes deben superar la materia de español en el examen CXC⁷). El programa de UTT imparte tres asignaturas obligatorias de lengua española: Español I, Español II y Español III; y una más, en el último año, de metodología, enfocada a la enseñanza de la lengua extranjera.

El primer grupo de estudiantes que terminó la licenciatura de educación de UTT se graduó en el año 2010, lo que supone un hecho histórico, ya que es la primera vez que los futuros maestros han tenido alguna formación en la enseñanza de una segunda lengua antes de acceder a la profesión docente en Trinidad y Tobago. Si nos fijamos en el siguiente cuadro podemos ver la comparación de las asignaturas universitarias destinadas a futuros docentes de enseñanza primaria en el país:

<p style="text-align: center;">UTT</p> <p>No existe prerequisite de conocimiento de español para acceder</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tres asignaturas obligatorias de lengua española de 36 horas cada una (3 horas durante 12 semanas, lo que da un total de 108 horas de instrucción lingüística) - Una asignatura obligatoria de metodología de 36 horas (3 horas durante 12 semanas) - Prácticas de enseñanza (es obligatorio que cada estudiante enseñe una unidad en español) <p>Créditos en total: 9</p>
<p style="text-align: center;">USC</p>	<p>Dos asignaturas obligatorias:</p>

⁷ El CXC, Caribbean Examination Council, es el examen necesario para acceder a los estudios de nivel terciario en el Caribe. Se puede realizar tras cursar cinco años de secundaria en lenguas modernas.

<p>No existe prerequisite de conocimiento de español para acceder</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza del español en la escuela primaria I (2.30 horas durante 14 semanas) - Enseñanza del español en la escuela primaria II (2.30 horas durante 14 semanas) <p>Créditos en total: 4</p> <p>Las asignaturas se centran en la enseñanza de la lengua pero no en la metodología docente.</p>
<p>UWI Prerequisite CXC de acceso</p>	<p>Dos asignaturas optativas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la enseñanza de lengua extranjera (3 créditos) - Metodología de enseñanza de lengua extranjera (3 créditos) <p>Ambas asignaturas se ofertan desde 2010 pero ninguna de ellas ha tenido la suficiente demanda como para impartirse hasta el curso presente.</p>

Los logros de la programación de UTT con respecto a la formación de profesores de español son evidentes en comparación con las otras universidades, aun así, todavía observamos carencias que podrían suplirse paulatinamente y que comentaremos más adelante. Con todo, aunque se está avanzando en el campo de la formación, debemos prestar atención a las competencias que requiere un profesor de español de educación primaria para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de forma efectiva.

Con el fin de definir, de la manera más clara posible, cuál es el perfil de maestro de lengua extranjera que estamos buscando para nuestros profesores generalistas (no olvidemos que no podemos dejar de lado la formación en otros campos), en primer lugar hay que analizar cuál es el punto de partida de estos futuros profesores, mirando su conocimiento del idioma antes de entrar en la universidad e identificar, más tarde, las estrategias que se pueden utilizar para acercarlos a la idea que tenemos de cómo deben enseñar cuando desarrollen su función docente. Puesto que no hay requisitos previos en español para acceder a la carrera, los alumnos que se matriculan en el grado de educación, en términos generales, están expuestos al idioma español durante tres años en secundaria, y en muchos casos bajo un enfoque metodológico anticuado, como

expone Bakker-Michell: “It has been documented that in the Caribbean the educative tradition in the teaching of FL was mostly centered in the teacher and in the method, and not so much on the student (Bakker-Mitchell, 2002: 8). Los estudiantes vienen de un sistema que, como Insannally comentaba, ha obviado las competencias comunicativas:

Traditionally, foreign language educational practices in CARICOM Members States have not been oriented towards the communicate competence required by the “Ideal Caribbean Person” as defined by CARICOM in the Creative and Productive Citizens of the Twenty First Century (Insannally, 2003: 4).

Debido a la gran demanda de profesores de español en secundaria, la mayoría de los estudiantes que concluyen la licenciatura de Español en la UWI, se incorporan al mundo laboral sin ningún conocimiento metodológico. Este hecho afecta necesariamente a la experiencia que los estudiantes de secundaria tienen con la asignatura, pues, en esas circunstancias, y con su mejor intención, la mayor parte de los profesores de secundaria enseña de la misma forma en que ellos han sido enseñados, con métodos que difícilmente son capaces de motivar a sus alumnos, como explicaba Otway-Charles:

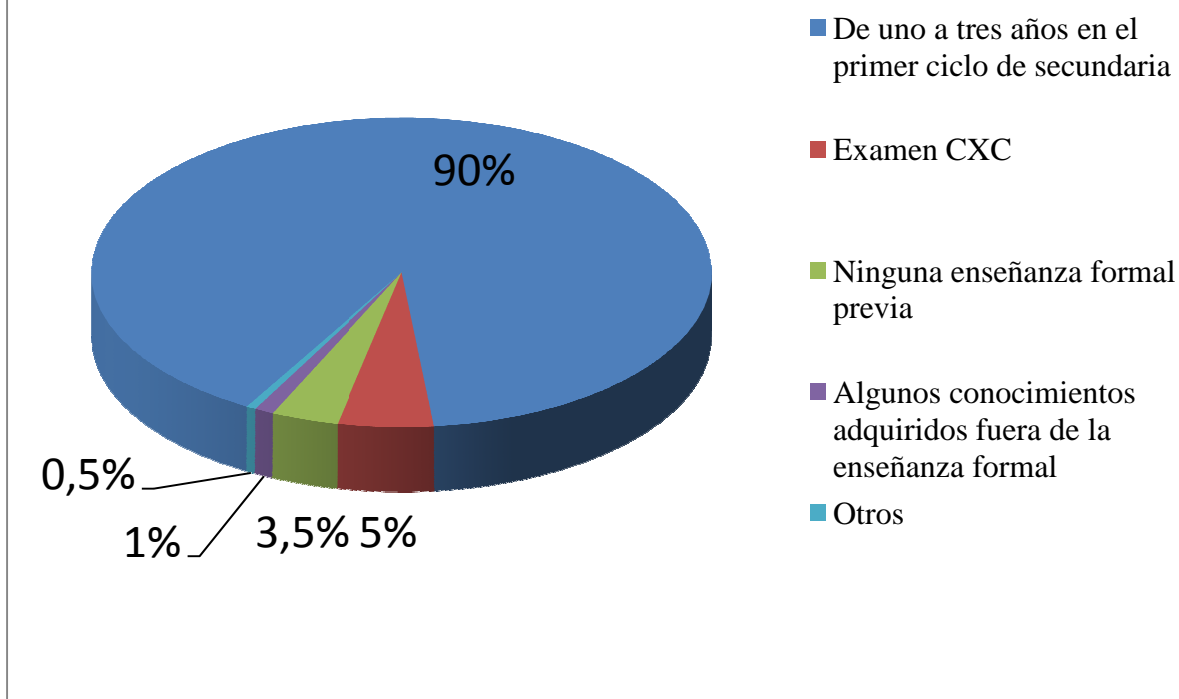
Many of them had little exposure to teaching methodology before entering the profession as beginning teachers, and so often understandably seek refuge in the methods to which they themselves had been exposed as students. But will the focus on grammar, form, and structure reach the students in their classrooms? This is hardly likely when these students cannot even identify with these elements in their own language. These teachers first face far more fundamental obstacles, like their students’ lack of both motivation and the necessary tools needed to learn a foreign language in this way (Otway-Charles, 2002: 2).

En la misma línea comenta Morris que, mientras que en Trinidad y Tobago hay buenos profesores de español que trabajan en condiciones difíciles y que necesitarían más apoyo institucional, también hay algunos que todavía utilizan métodos obsoletos como la gramática-traducción (Morris, 2004: 2). Como vemos, el sistema de acceso al puesto de profesor de español en secundaria influye negativamente en la metodología que continúa usándose a día de hoy. A esto podemos sumar el poco valor que, muchas veces, se concede al aprendizaje de otras lenguas en el Caribe anglófono, como señalaba Carmen Rodríguez en referencia a la consideración del español en la enseñanza

secundaria de Jamaica: “aunque hay alumnos que muestran un gran interés por el estudio del español, la gran mayoría no son conscientes de sus beneficios y se enfrentan a la asignatura sin considerar las ventajas de saber hablar una nueva lengua” (Rodríguez Castellano, 2007: 200).

Analizado este asunto aún debemos decir que no todos los preuniversitarios cuentan con esa formación básica en español. En el siguiente gráfico podemos ver el perfil de los estudiantes pertenecientes al primer grupo de graduados en la Licenciatura de Educación de UTT en el año 2010, con un alto porcentaje de alumnos que han recibido esa formación de tres años durante la secundaria. Tan solo un 5% del alumnado habría cursado en los años siguientes la asignatura optativa de lengua española, de la que se deben examinar en el examen CXC. Afortunadamente, los alumnos que no han recibido ninguna formación no son numerosos, pero, a pesar de la obligatoriedad de la docencia de la materia en secundaria, siguen existiendo, lo que se debe a que en algunos centros localizados en entornos rurales de las islas de Trinidad y de Tobago (algunos de los cuales cuentan con poco alumnado), no hay profesores especialistas de español, ni existe apoyo institucional para que docentes de otros centros se desplacen para impartir la asignatura. Por último, un 1% de los alumnos asistió a algún taller o curso básico de español (la Embajada de Venezuela en el país ofrece varios cursos gratuitos, de diferentes niveles, durante todo el año) o cuentan con algún familiar de procedencia hispana.

Conocimiento de español antes de acceder a la formación universitaria



Dado que no todos los alumnos que se matriculan en el Grado de Educación tienen conocimientos previos de español, la programación del departamento de español de UTT debe partir de nociones básicas de la lengua, lo que ralentiza el ritmo de aprendizaje de algunos alumnos y hace insuficiente la adquisición de un dominio lingüístico en español al final de las tres materias cursadas. La experiencia durante estos primeros años de puesta en marcha del programa ha llevado al departamento de español a continuos cambios en su programación, debiendo ajustarse a unas expectativas más realistas y reduciendo, por tanto, el nivel de lengua impartido. Es por eso que también contamos con algunas propuestas de mejora a nivel universitario. Pasemos ya, sin más dilación, a observar medidas que pueden llevarse a cabo para optimizar el desarrollo de las políticas lingüísticas referidas a la enseñanza del español en el nivel de escuela primaria en Trinidad y Tobago.

III. ANÁLISIS. PROYECTOS DE MEJORA

III.1 Perfil realista del profesor de español en el contexto trinitense

Como señalábamos anteriormente, si revisamos los documentos que se han creado para facilitar la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias del Caribe encontramos marcos justificando la necesidad de su docencia o los objetivos que se persiguen (Insannally, 2003; *Syllabus* de Trinidad y Tobago, 1998; de Barbados, 2003; Jamaica, 2003), pero ninguno de ellos incluye un plan para la formación de profesores. Por este motivo, se hace necesaria la creación de un marco de referencia realista para el contexto caribeño, pues es el primer paso que, creemos, podría contribuir significativamente a la mejora de la calidad educativa de la lengua extranjera. En este sentido, podemos tomar como referencia otra comunidad de países, como la europea, con gran experiencia en la creación y desarrollo de una política lingüística común. En el seno del Consejo de Europa sí han surgido importantes marcos orientativos para el seguimiento de unas directrices conjuntas. De esta manera, debemos citar el documento más importante e influyente de todos, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) que, como queda recogido en el primer capítulo:

Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (Consejo de Europa, 2002: 16)

La creación de un marco como el MCERL que describa métodos y procedimientos de evaluación y que pueda utilizarse para la elaboración de programas resulta una necesidad prioritaria en el contexto del Caribe. Por otro lado, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), que toma como base el MCERL, ayuda a documentar las experiencias de aprendizaje de lenguas de los aprendientes. Dentro del área de la formación docente, debemos señalar el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (PEFPI), que está concebido para la reflexión sobre las destrezas y conocimientos didácticos necesarios para la enseñanza de idiomas, y que apela al

maestro y al futuro docente de la siguiente manera: “te ayudará a evaluar tus competencias didácticas, te permitirá seguir de cerca tu progreso y registrar tus experiencias como profesor en el trascurso de tu formación inicial” (Consejo de Europa, 2007: 5). Así, en él se especifica la manera de elaborar un porfolio del profesor y se presentan descriptores que van focalizando la atención en distintos aspectos de la enseñanza. Más concretamente, a la hora de plantear la creación de una programación común para futuros maestros de primaria, en el contexto europeo se puede contar con el *Libro Blanco de Magisterio*, que analiza la situación de los estudios de magisterio en Europa y trata de unificar objetivos o criterios de evaluación y que define las competencias del maestro, tanto aquellas transversales o genéricas, como las más específicas.

El citado Libro Blanco define cinco perfiles profesionales, sobre los que queremos llamar la atención, y que se agruparían en torno a dos titulaciones diferentes: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. El estudiante matriculado en el Grado de Maestro de Educación Infantil recibe una formación generalista dadas las características de la actividad docente en las etapas de Preescolar (con niños de 0 a 3 años) y de Educación Infantil (de 3 a 6 años). Sin embargo, dentro de la titulación de Grado de Maestro de Educación Primaria, el docente recibe una formación generalista en las áreas del currículo que engloban Ed. Artística (o Exp. Plástica), Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia, más un perfil de especialización en una de las siguientes áreas del currículo oficial: Ed. Física, Ed. Musical, Necesidades Educativas Especiales y Lengua Extranjera. Lo que queremos decir con esto es que la posibilidad de ofrecer una especialización mayor a los futuros docentes de primaria en asignaturas que requieran un perfil docente concreto y más exigente, como la lengua extranjera, influiría considerablemente en la mejora de la formación docente. Así, además de las asignaturas generalistas que los estudiantes de UTT deben cursar, se podría ofrecer una especialización con mención en español, que contara, al menos, con dos asignaturas más que combinaran el dominio de la lengua con las aplicaciones metodológicas y prácticas, siempre desde una metodología comunicativa. De esta manera mejoraríamos uno de los fallos principales del programa, que no es otro que el comentado bajo dominio lingüístico de la lengua meta alcanzado al final del Grado por los estudiantes.

Por otro lado, otra medida fácilmente aplicable para la equiparación del desigual nivel de español que los estudiantes que acceden al grado universitario presentan, es ofrecer una materia previa al primer curso, de español básico, que unifique el nivel de aquellos alumnos que, por pertenecer a zonas rurales del país, no han podido recibir clases de español en secundaria. También quedaría la opción de establecer un prerrequisito de entrada en los estudios, lo que consideramos una peor opción pues, lamentablemente, jugaría en contra de aquellos estudiantes que han tenido la mala suerte de no aprender español en su centro de secundaria.

El documento del Libro Blanco de Magisterio señala, dentro de las competencias docentes específicas que necesitan los maestros de lenguas en primaria, y, para ser más precisos, en el apartado de conocimientos disciplinares, la necesidad de “disponer de plena competencia comunicativa así como de un buen conocimiento lingüístico (fonético, fonológico, gramatical y pragmático) y socio-cultural de la lengua extranjera que se imparte” (ANECA, 2005: 114). Es esta la competencia del saber más importante, pues un requisito fundamental para lograr la mejora de la educación lingüística en primaria es que la clase se desarrolle en la lengua meta. El docente debe utilizar oraciones completas haciendo uso de una entonación y acentuación adecuadas, con la intención de que los niños adquieran poco a poco la capacidad de discriminar las palabras clave del discurso. Es decir, la exposición a la lengua meta no se debe limitar a las estructuras y vocabulario que se trabajen en cada unidad, sino que tiene que abarcar también las estructuras necesarias para el desarrollo de las diferentes actividades, al igual que las propias de otras situaciones que puedan surgir en el aula, pues “este lenguaje es tan importante como los contenidos que se enseñan” (VVAA 1, 2005: 37).

De manera clara, las destrezas orales van a ser preferentes a las escritas en educación primaria, en este sentido, ya apuntaba Postigo en relación a la enseñanza de lenguas en edades tempranas cómo “la capacidad de imitación que se da dentro del proceso de socialización (de los niños) y la facilidad que tienen de manipular sonidos y palabras que aprenden podría en parte explicar la teoría de adquirir un mejor acento o una pronunciación cercana a los hablantes nativos” (Postigo, 1998: 54). No obstante, el motivo principal de este predominio de las destrezas orales en la enseñanza del idioma a niños lo justifica Cameron con estas palabras:

For young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practiced and learnt. Rather than oral skills being simply one aspect of learning language, the spoken form in the young learner classroom acts as the prime source and site of language learning (Cameron, 2001: 18).

Asimismo, en los datos que el Consejo de Europa recoge en *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe* se expone la importancia de la educación del maestro en relación a los dos aspectos siguientes: “Directly in respect to the command of the language (particularly their oral command) and their knowledge of children’s language development, and also, indirectly through the knowledge that certain approaches can achieve better results” (Consejo de Europa, 2006: 25).

Por último, debemos citar otro documento también fundamental para la educación docente en Europa, el *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas. Un marco de referencia*, pues define un conjunto de 40 ítems con los que debe cumplir un profesor de lengua extranjera. Estos aparecen recogidos a lo largo de cuatro apartados, que componen las partes integrales para la formación de un profesor: Estructura; Conocimiento y comprensión; Estrategias y destrezas; y Valores. El primero de ellos recoge los diferentes aspectos que constituyen la formación de profesores de idiomas, entre los que aparece una formación que combine el estudio académico con la experiencia práctica de la enseñanza, pero nos gustaría llamar la atención sobre los aspectos de formación permanente del profesorado y los enlaces entre profesores de idiomas. Para mejorar ambos aspectos se puede contar con los nuevos entornos de aprendizaje que ofrece Internet. Así, de cara a la actualización de conocimientos de los docentes en servicio, deben promocionarse las plataformas online que cuentan con diferentes cursos de nivel de lengua (o también de enfoques metodológicos) y que tienen la tremenda ventaja de que pueden realizarse en distintos periodos del año, así como en las horas que más convenga a cada docente y sin necesidad de desplazarse a las universidades.

A nivel de enseñanza universitaria de los futuros docentes, la incorporación de las nuevas tecnologías resulta, como no puede ser de otra manera, imprescindible a día de hoy. Los enfoques comunicativos y de enseñanza por tareas seguidos en la

programación del departamento de UTT, incluyen un continuo uso de Internet. Sin embargo, los profesores todavía no han incorporado el uso de las redes sociales, a pesar de las ventajas docentes que acarrearán, al ser más rápidas que los grupos de correo electrónico, más interactivas que los blogs, y al permitir añadir más información y contenidos que los foros. El fomento del uso de estas herramientas completas, pero a la vez fáciles de usar por el profesor y por los alumnos, ya que, cada día más, forman parte de la vida de cualquier persona, es un punto más sobre el que queremos incidir. Las redes ofrecen al profesor la posibilidad de compartir materiales de todo tipo: apuntes, vídeos, enlaces... a la vez que le ofrecen la misma posibilidad al alumno, que toma de forma activa las riendas de su aprendizaje al interactuar en la plataforma. El estudiante participa añadiendo contenidos que le resulten de interés, tras una búsqueda e investigación de los mismos, con lo que aumenta su autoaprendizaje. Por otro lado, se fomenta el trabajo colaborativo, de manera que el conocimiento se va generando de forma compartida, lo que contribuye también a aumentar las relaciones sociales, intención de toda red social. Un argumento fundamental en el alegato de la utilización de las redes sociales para la educación es el incremento de la motivación, pues el alumno se mueve en un campo que domina, trabajando con herramientas que conoce y utiliza a diario como parte de su vida social. Así, el conocimiento se va construyendo de manera informal y con el apoyo de elementos audiovisuales, fundamentales en la enseñanza de hoy, o lúdicos. En el campo concreto de la enseñanza de idiomas, lo que se consigue, aparte de los aspectos generales comentados antes, es aumentar la exposición del alumno a la lengua meta. Esto se hace, además, fuera del contexto de la clase, acercándolos a entornos comunicativos reales que se alejan solo de lo educativo, y de manera indirecta, pues el alumno, casi sin darse cuenta, está asimilando conocimiento lingüístico en la medida en que está practicando la lengua para comprender lo que otros escriben, para argumentar y para colaborar con sus compañeros.

Por otro lado, para mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes universitarios se puede contar con otros recursos que Internet ofrece. Un perfecto precedente es la creación de foros electrónicos de debate creados entre universidades de diferentes países y entre estudiantes de español y estudiantes de inglés, por ejemplo, o entre estudiantes de español y estudiantes de Máster de Español como Lengua

extranjera, como ya se ha hecho en otras ocasiones⁸. Esto permite a los estudiantes la práctica del idioma mediante la comunicación con nativos y, en el segundo caso, que alumnos que se dedicarán a la enseñanza de ELE se familiaricen con su experiencia. Podríamos señalar muchos más recursos en Internet, pero no queremos detenernos en este punto, baste decir que la utilización de la red da lugar a un enorme abanico de posibilidades en el uso docente que todo profesor encargado de la formación a futuros docentes debe aprovechar.

En conclusión, el papel del profesor de español en el nivel de la escuela primaria va a ser fundamental en el futuro del alumnado, pues sembrará el aprecio y la valoración de los niños por la lengua extranjera, un proceso que se extenderá durante toda la vida de los estudiantes y que les abrirá al mundo de otra cultura. Es por eso tan importante que la formación docente sea rigurosa y que, además de las competencias metodológicas, el maestro cuente con una sólida formación lingüística, como hemos visto aquí, con redes de formación continua que permitan su actualización y que pueda servirse de los recursos que ofrece la red en cuanto a posibilidades de mejora docente y de contacto permanente con la lengua meta. Con estas sencillas propuestas, fáciles de llevar a cabo en el entorno trinitense, podrá ir configurándose un perfil más realista de profesor de español en la enseñanza primaria, que cumpla con los requisitos de ser capaz de estimular el aprendizaje de una lengua en los niños y que promueva en ellos habilidades básicas de comunicación. Además, el maestro de español tendrá que fomentar el aprendizaje social e intercultural por medio de actividades adecuadas al contexto y al nivel de enseñanza de los alumnos. Para analizar estas cuestiones, pasemos ya al punto referente a los materiales y recursos de enseñanza.

III.2- Recursos de enseñanza y materiales contextualizados

No es necesario reivindicar la importancia que los materiales y recursos didácticos tienen en el aula como herramientas al servicio del docente, y de todos es

⁸ En el artículo: “El foro de debate electrónico como recurso para aprender y enseñar español como lengua extranjera” recogido en *Las TIC en la formación del profesorado. La perspectiva de las didácticas específicas*, Publicación de la Universidad de Lleida, se documenta un proyecto entre universidades de cuatro países, Austria, Israel, Japón y España, donde el foro se utilizaba para aprender español por parte de unos estudiantes y para aprender a enseñar ELE por parte de otros, los universitarios españoles.

sabido que, a día de hoy, el profesor cuenta con muchos medios a su alcance para dotarse de buenos recursos. En referencia al asunto que nos ocupa, la enseñanza del español a niños, es cierto que hay materiales de estupenda calidad y de libre acceso en la red. Muy conocida es la sección, llamada “Mi mundo en palabras”, en el portal del Instituto Cervantes, con material interactivo para niños⁹. Asimismo, en la web del Ministerio de Educación de España se pueden encontrar interesantes materiales didácticos para la enseñanza del español en primaria¹⁰. Sirvan ambas referencias como ejemplo de buenos materiales para el fin perseguido, aunque hay muchísimas más.

Sin embargo, no solo podemos contar con recursos generalistas para la enseñanza del español a niños. Los materiales educativos son importantísimos para el desarrollo docente y una de las razones que justifica la gran variedad de los mismos en la red es la necesidad de los profesores de adaptarse a las demandas y necesidades de los distintos grupos, tan particulares en cada contexto, pues los materiales comercializados o aquellos diseñados para un amplio conjunto generalizan demasiado y se elaboran en relación a un “entorno ideal” que en realidad no existe.

Por otro lado, aunque hay que reconocer que las nuevas tecnologías deberían de ser uno de los puntos fuertes de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje del español en Trinidad y Tobago, debemos indicar que es casi imposible hacer uso de las mismas en la mayoría de las escuelas de primaria del país, ya que los centros de Trinidad y Tobago no cuentan con los medios necesarios para ello. De hecho, la carencia de materiales físicos por parte del profesorado de español es total: en la mayoría de las escuelas no hay libros de texto para los alumnos, y, en el mejor de los casos, los manuales disponibles se alejan demasiado del contexto real de aprendizaje, por ser extranjeros, o no cubren todas las necesidades de la etapa¹¹. Una excepción a esos manuales con poca relación con la interacción y los contextos de aprendizaje de los niños trinitenses, es la serie de cinco libros *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!*, elaborada para los primeros niveles

⁹ Véase: <http://cvc.cervantes.es/aula/mimundo/>. También, en este otro enlace a la página del Instituto Cervantes se recogen diversas direcciones con materiales para la enseñanza del español a niños: http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=43103 (Fecha de consulta 12 de mayo de 2013).

¹⁰ Véase: <http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/material-didactico.html> (Fecha de consulta 12 de mayo de 2013).

¹¹ Un ejemplo de ello es el manual *Olé*, que cuenta con tres libros de diferente nivel, y que sí tiene como referencia el Caribe anglófono (aunque su edición es inglesa) no se adecúa a los primeros niveles de enseñanza (Mandara, 2005).

de aprendizaje de español que incluye canciones y juegos desde un enfoque didáctico y completamente contextualizado (Luengo, Albornoz y Mora, 2006).

Otro problema que no hemos mencionado es que en muchos de los centros localizados en áreas rurales con un bajo número de alumnos estos no son agrupados por nivel, sino que un profesor debe encargarse de impartir diferentes niveles dentro de la misma clase, lo que hace muy difícil la enseñanza. En el caso concreto de la lengua extranjera, este hecho limita enormemente la interacción oral. Además, los recursos audiovisuales, tan positivos para recibir input de la lengua meta, también escasean en los centros del país, y nos referimos tanto los aparatos reproductores de audios o vídeos, como a los materiales editados. En cualquier caso, habría que tener en cuenta más peculiaridades de las escuelas de Trinidad y Tobago que se suman a las ya comentadas, pues la mayoría de ellas utilizan como separación entre clases únicamente el pizarrón, además de que, por las condiciones meteorológicas, las aulas suelen encontrarse abiertas a la calle, sin ningún aislamiento que prevenga la entrada de ruidos. La dificultad de los centros de contar con fotocopiadoras es otro asunto práctico que impide la posibilidad de incluir más materiales en el aula.

En este entorno de enseñanza el profesor de español no cuenta con más ayuda que sus propios recursos, hecho del que es fácil percatarse con la supervisión de las prácticas docentes en las escuelas. Por ello, el departamento de español de UTT decidió incluir en su programación docente de cada una de las asignaturas de español impartidas en el Grado de Educación, unos objetivos destinados a la creación de recursos creados por y para los estudiantes, que les sirvieran de ayuda en su futuro proceso laboral. Así, las actividades de evaluación solicitadas a los estudiantes contemplan la creación de estos recursos. En el Anexo I se incluye el cuadro de ejercicios y actividades de evaluación requeridos por el departamento para cada una de las asignaturas de español. En él se observa cómo la enseñanza de la lengua está integrada con la metodología, de manera que los alumnos deben desarrollar una variedad de destrezas de cara a la realización de las actividades que también están relacionadas con los diferentes estilos de aprendizaje. Así, la creación pequeñas piezas de teatro, vídeos, canciones, cuentos o juegos desarrollan los enfoques activo y práctico; los exámenes escritos desarrollan el enfoque teórico; y el diario de clase y la programación de cada lección, el enfoque reflexivo. Siguiendo los pasos que los estudiantes deben dominar para preparar una

lección (presentación, práctica y producción), pensamos en la solicitud de trabajos de manera progresiva, de manera que los alumnos en el primer curso deben hacer una presentación de vocabulario en un contexto; en el segundo, deben crear vídeos y canciones que desarrollen la comprensión auditiva de manera práctica; y en el tercer curso, la producción oral mediante el drama o el cuento y la creación de juegos didácticos. De esta manera, en los cuatro cursos de docencia se pretende maximizar el uso de diferentes recursos para cumplir con los objetivos marcados en la formación de profesores.

Alineado con la programación docente, el fomento de la creación de recursos que nuestros estudiantes puedan usar como material en el futuro cumple con unos objetivos claros que intervienen en su formación como docentes: los de la aplicación del contexto cultural y social a la creación de materiales infantiles y el carácter lúdico de la docencia del idioma a los niños. Al hablar de contexto cultural debemos tener en cuenta los factores comentados como la situación real de las escuelas trinitenses y sus particulares condiciones de enseñanza (el número de alumnos por clase es también un factor variable en las distintas escuelas), pero también la adecuación a la edad, la valoración del conocimiento de la lengua materna del alumnado (el criollo trinitense) o de otras lenguas aprendidas en casa, y, cómo no, los aspectos culturales, socioculturales e interculturales del entorno preciso donde nos encontramos, por la peculiar mezcla cultural, religiosa y social del país.

Con respecto al carácter lúdico, como afirma Graciela Zúñiga, los niños “tienen una gran habilidad para imitar, lo que hace que disfruten actividades tales como canciones, historias y dramatizaciones que vayan acompañadas de estos componentes.” (Zúñiga, 2009: 28). Los cuentos, las técnicas dramáticas, las audiciones, canciones, vídeos, trabalenguas y juegos acercan a los alumnos a la lengua meta de manera indirecta a la vez que desarrollan su capacidad intelectual: “el juego es la estrategia didáctica por excelencia para enseñar a los niños en la escuela elemental. Todas las lecciones deben tener un componente lúdico para motivar a los estudiantes y facilitar su desarrollo cognitivo” (Zúñiga, 2009: 29). Resulta muy sencillo implicar a los niños en actividades de juego simbólico, de magia o de teatro para la enseñanza del español. La utilización de marionetas, por ejemplo, puede provocar la expresión oral de los

aprendientes y las actividades de mímica o comunicación corporal pueden aprovechar el uso espontáneo del cuerpo que tienen los niños para asimilar la lengua meta.

El resultado de los ejercicios de creación de recursos por parte de los alumnos durante estos cursos sorprende gratamente, pues los estudiantes han sabido cubrir las necesidades del alumnado infantil creando actividades desde su contexto y para su contexto. Algunos de estos materiales han dado lugar a excelentes experiencias, como la edición de un libro de cuentos y la representación de piezas de teatro en español en escuelas del país. De esta manera, el departamento de español de UTT solicitó ayuda el pasado curso a la Embajada de España en Trinidad y Tobago para la realización de un proyecto consistente en la publicación de material didáctico para la enseñanza de ELE en primaria. Los materiales seleccionados para su publicación fueron cinco cuentos infantiles escritos por distintos estudiantes que habían cursado la materia de Español III en la universidad. La idea era que la publicación sirviera como aliciente al trabajo que los estudiantes deben desarrollar cada año de cara a su evaluación de las materias del curso, pero, sobre todo, que sus trabajos puedan ser utilizados también como material de apoyo para maestros que impartan español en las escuelas primarias, hecho muy importante porque, por el momento, apenas existen recursos de esta índole en el país. Los cuentos seleccionados son un claro exponente de la lengua española para un nivel infantil de docencia, con historias que promueven además determinados valores educativos, que están integradas en otras áreas de conocimiento y que reflejan el contexto del país. Cada uno de los cuentos incluye al final la explicación didáctica que los maestros de primaria pueden usar para explotar los relatos de la mejor forma posible en el aula. Los profesores del departamento preparamos estas unidades en las que incluimos el nivel al que va dirigido el cuento, el tema del que trata, los objetivos que se pretenden al trabajarlos, las palabras clave para la comprensión del texto y las estructuras gramaticales utilizadas. Además, añadimos actividades previas a la lectura, actividades para realizar durante el desarrollo de la lectura y actividades que se pueden llevar a cabo después de la lectura, de manera que los profesores de la escuela primaria se sientan orientados para trabajar los relatos en la clase. A esto se suma la inclusión de un CD con los cuentos grabados por hispanohablantes. En el Anexo II puede consultarse la carátula del libro, *Tell me en español: Five Caribbean stories for the Spanish class*, que se encuentra todavía en prensa para su publicación (VVAA, En prensa).

Asimismo, algunos de los materiales, en este caso teatrales, fueron seleccionados el pasado curso para desarrollar otro proyecto innovador que consistía en que los alumnos que habían elaborado pequeñas piezas de teatro en español, las representaran en las escuelas primarias. Para ello, pedimos a los alumnos universitarios de la asignatura que voluntariamente quisieran participar que se apuntaran y ensayamos durante el mes de mayo y principios de junio del 2012. Las seis piezas elegidas se representaron en tres escuelas de Trinidad, que contaban en el currículum con la asignatura de español, en una de Tobago y en un auditorio de UWI, dentro del Festival de teatro en español que organizaba esta universidad y que tuvo lugar en junio de 2012. A dicha representación se invitó a cuatro escuelas de primaria. En el Anexo III se incluyen algunas fotos del proyecto que tan buenos resultados dio, razón por la cual se ha continuado este año con la representación de otras obras realizadas por los nuevos estudiantes en escuelas diferentes.

Para terminar y resumiendo, hemos visto que, mientras que para la mejora de la formación docente en las universidades de Trinidad y Tobago podíamos hacer propuestas que abarcaran las nuevas tecnologías, porque las universidades están perfectamente dotadas (no solo tecnológicamente, también con todo tipo de material didáctico y bibliográfico, hecho que se debe a las aportaciones realizadas por la AECID durante los años en los que había Lectores españoles en ellas), esta es una realidad que les queda muy lejos a las escuelas de enseñanza primaria del país. Es por ello que los recursos virtuales quedan reservados para la preparación de clases del profesor y su formación como docente. El profesorado de primaria, dada esa escasez de recursos, deberá elaborar los suyos propios, para lo cual es necesario una formación que dote de las enseñanzas necesarias para que el proceso de creación se pueda llevar a cabo satisfactoriamente. Por último, debemos señalar la importancia de aplicar criterios de profesionalidad en la elaboración de los materiales de enseñanza, de ahí que surja la necesidad de crear un cuerpo de profesores que pueda ocuparse de las labores de revisión de materiales, así como de categorización, clasificación y organización de los mismos en función de su utilidad, del tipo de material, de los objetivos que se pretendan... No obstante, para la consecución de este paso, como para la de tantos otros, hará falta un mayor apoyo administrativo. Veamos, ahora, otras posibles propuestas de mejora aplicables a Trinidad y Tobago en ese ámbito.

III.3 Apoyos administrativos

El Caribe ha estado asociado, fatalmente, al mito de la insularidad, en lo que ello supone de soledad, de abandono robinsoniano.

Marlen A. Domínguez

Como sugiere Marlen A. Domínguez en la cita que da comienzo a este apartado, la región del Caribe no ha explotado suficientemente las posibilidades de unión entre sus países miembros. Aunque ya hemos visto que sí hay numerosos acuerdos en la zona, estos se limitan a factores concretos, casi siempre de finalidad económica y comercial, pero se echa en falta una conciencia de identidad caribeña global. En lo que concierne a las lenguas, tal y como hemos visto hasta aquí, el reconocimiento de una identidad multilingüe de toda la región, sin que eso conlleve un menoscabo de las identidades nacionales que han sido fuertemente fortalecidas por los gobernantes de estos pequeños países, favorecería mucho la creación de políticas lingüísticas ambiciosas con amplias redes de apoyo humanas y materiales. A pesar de que hablamos desde un momento histórico en el que el sueño europeo se nos presenta como una utopía quebrada, las propuestas comunes en Europa han sido muy fructíferas en ámbitos culturales, y un perfecto ejemplo son aquellas referidas a las lenguas¹². A cualquier docente en el seno europeo le resulta imposible hoy en día concebir la elaboración de una programación didáctica, de un material o de un examen sin tener en cuenta el MCERL. Aunque queremos insistir en el Caribe no tiene por qué ser un entorno similar al europeo, consideramos que algunos avances conseguidos en este espacio sí puede servir de guía para planteamientos comunes.

Al igual que hemos visto ya esa necesidad de creación de marcos que sirvan de referencia para la formación de los docentes de primaria, sería importante, a su vez, contar con marcos legislativos que potencien una política plurilingüe en todos los ámbitos, una política que parta de la valoración de las propias lenguas criollas locales y se abra al conocimiento de otras lenguas mayoritarias que se hablan en el seno de la comunidad caribeña. Las aspiraciones a una competencia plurilingüe y pluricultural no

¹² Solo citaremos como ejemplo los logros conseguidos por el programa *Lingua*, el programa *Leonardo Da Vinci* o el programa *Sócrates*, que incluye los conocidos proyectos de cooperación de enseñanza *Comenius* y *Erasmus*.

tienen por qué estar lejos de las islas caribeñas, pero para lograr estos fines las políticas deben comprender una concienciación social del valor que suponen las lenguas, y no solo como apuesta económica de futuro, sino como valor humano cuyo conocimiento nos enriquece como personas. Otro documento europeo, el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*, lo expone de manera sensacional:

Los idiomas constituyen también un eslabón necesario para el conocimiento de los demás. Por ello, saber idiomas contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia a Europa, con su riqueza y su diversidad cultural, y la comprensión entre ciudadanos (Consejo de Europa, 1995: 50).

Una concienciación social como esta permitiría algo que todavía no hemos comentado y que resulta imprescindible para la mejora de la enseñanza: el comprometer a la comunidad toda, lo que posibilitaría contar con el apoyo de las familias a la enseñanza de lenguas extranjeras en el Caribe, pues somos conscientes de que si desde el entorno familiar no se valora el aprendizaje de lenguas, los niños difícilmente entenderán cómo asimilarlo. En el documento del Consejo de Europa *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners* precisamente se señala el apoyo familiar como una de las causas que han dado pie a la implementación del estudio de otras lenguas en el ámbito escolar: “Está dentro de lo razonable afirmar que la presión de los padres ha contribuido a fomentar una expansión más rápida de la implementación de las lenguas” (Consejo de Europa, 2006: 22).

En este panorama, el español surge como una lengua presente en la región, los países hispanos del Caribe, y que, además, tiene un carácter internacional, y como tal debe ser valorada (a ello influiría la consideración de oficial de organismos como el CARICOM, aunque no parece este un objetivo cercano). No podemos marginar tampoco el valor económico de una lengua que cuenta con 495 millones de hablantes en el mundo (Fernández Vítóres, 2013: 3), lo que seguro tampoco han obviado los responsables de la propuesta de bilingüismo en Trinidad y Tobago. Sin embargo, el desarrollo de la lengua española no puede reducirse exclusivamente al espacio de los ámbitos educativos, hay que sacarla del aula y dar posibilidades a la población de que la integre en un uso más natural y continuo, así como de que la relacione con una cultura

atractiva. Para ello, es imprescindible contar con el apoyo de organismos e instituciones políticas y sociales que ayuden a crear redes de impulso de la lengua. En este apartado pretendemos enfocar la necesidad de apoyos administrativos en los dos campos geopolíticos que nos conciernen: el del entorno del Caribe como comunidad, por un lado, y el del propio país analizado. Es por eso que sintetizamos, a continuación, las siguientes propuestas:

Propuestas de carácter regional:

- Creación de marcos de referencia precisos que permitan regular la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación de lenguas, que unifiquen criterios y permitan, a su vez, una equiparación de niveles, con la intención de que en cada nivel educativo de diferentes instituciones se persigan los mismos objetivos generales y se desarrollen los mismos contenidos.
- Para el punto anterior se hace necesaria la creación de órganos y equipos profesionales de trabajo que se encarguen de estudiar y crear las normativas.
- Elaboración de directrices para la formación docente y de un perfil del profesor de idiomas caribeño competente lingüística y metodológicamente, con la intención de que los programas universitarios de formación del profesorado estandaricen los diferentes criterios que hemos observado.
- Creación de vínculos educativos con los países hispanos de la región, hecho que consideramos muy sencillo dada la proximidad de países caribeños y centroamericanos. Estas relaciones permitirían el intercambio para la enseñanza/aprendizaje de español/inglés de profesores y alumnos dentro de programas que pueden encajar en cualquier nivel académico o posibilidades de realizar cursos de formación en otros países. Se podrían desarrollar programas de auxiliares lingüísticos nativos que apoyen a los profesores en la docencia del idioma.
- Creación de vínculos sociales y culturales con los países hispanos de la región pues, como hemos observado, se necesita, también, una apertura hacia la cultura

latina y una apreciación del español como lengua de cultura. Servirían a este propósito la creación de bibliotecas; de centros culturales (sería fenomenal la presencia de un Instituto Cervantes en la región para este fin, así como para la formación de un mayor número de personas) que fomenten festivales de cine en español, de teatro, días del español... Actualmente estas actividades no son ajenas a Trinidad y Tobago, pero son dependientes siempre de la universidad y se reducen a un público perteneciente al ámbito académico. El propiciar un canal televisivo en español, o de igual manera, publicaciones periódicas también sería buenos apoyos al propósito. Lo cierto es que, por curioso que resulte, el mundo hispano apenas ocupa lugar en los principales periódicos del país, lo que no se relaciona con la cercanía física de algunas islas con el continente u otras islas hispanas, de ahí la importancia de reivindicar un espacio hispanohablante.

- Desarrollo de plataformas, webs, redes sociales y demás herramientas en Internet comunes a los ciudadanos caribeños, que estén destinadas a compartir experiencias, cursos, materiales, recursos entre todos aquellos ciudadanos envueltos en el proceso de enseñanza o aprendizaje de la lengua y que propicien un modelo colaborativo, cooperativo, abierto, social, de interacción y continuo. Esto permitiría abrir la enseñanza a cursos más específicos, por ejemplo, aquellos dedicados a la enseñanza del español para fines específicos.

Propuestas de carácter nacional:

- Mejora de los sistemas educativos para erradicar del país el problema de que en algunos entornos rurales no haya medios humanos o materiales para impartir la asignatura de español. El refuerzo no solo debe hacerse en la enseñanza primaria, sino que tiene que extenderse a la educación secundaria.
- Sería muy positivo dotar a los centros de equipos informáticos, pero sabemos que, a pesar de los avances económicos de Trinidad y Tobago, esta es una medida que aún queda lejos de unos objetivos realistas, al igual que la posibilidad de que cada grupo o clase de alumnos cuente con aulas

independientes. Por eso es importante proponer otras soluciones, como la creación de materiales que ya hemos comentado.

- Otra medida muy práctica y necesaria es la creación de fondos comunes y centros o instituciones de profesores que coordinen recursos, cursos de formación, normativas, materiales docentes, bibliotecas especializadas... donde todos los docentes puedan acudir para documentarse.
- Mayor apoyo de las instituciones a la edición y publicación de materiales de calidad adaptados a la realidad social del país y a las necesidades particulares de cada contexto académico, con el que se lograría impulsar la elaboración de material didáctico en el país.
- Mejora en la formación de los docentes en activo (ya hemos comentado, en el punto a ello destinado, la revisión que se necesita también de las programaciones universitarias actuales) con cursos de formación continua que familiaricen al profesorado con el aprendizaje de metodologías de adquisición de lenguas; con el uso de técnicas y estrategias efectivas que motiven a sus estudiantes; o con cuestiones socioculturales del mundo hispánico, sin olvidar los cursos de reciclaje de la lengua española. En general, se necesita un mayor apoyo a los profesores en servicio que han tenido menos posibilidades de formación.
- Fomento del uso de las redes sociales para la enseñanza del español como campo que ofrece todavía inmensas posibilidades, si no es posible su uso en la enseñanza a niños por las carencias comentadas de las escuelas trinitenses, sí puede contarse con estos recursos gratuitos que fomentan un aprendizaje significativo y colaborativo en la formación del profesorado.
- Impulso de planes de análisis para valorar la inclusión del español en todos los centros, los problemas de su desarrollo, las evaluaciones de los docentes y alumnos que están inmersos en los programas, así como para sugerir propuestas de mejora en función de los resultados. Proponemos una evaluación anual de los niveles de calidad de todas las escuelas y entendemos por evaluación el

concepto definido por Sonsoles Fernández en su ponencia “Evaluación de la Competencia Comunicativa, Desarrollo Curricular y MCER”:

La valoración del grado de progreso, aprovechamiento y consecución de unos objetivos, o del nivel de dominio en el uso de la lengua, con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo, tanto del alumno como del profesor y a llevar a cabo un juicio y una calificación. Por ello, para que la evaluación sea válida se referirá a los objetivos planteados, desarrollados a través de unos contenidos y, en el caso de la evaluación de progreso y aprovechamiento, con una metodología que favorezca su consecución (Fernández, 2007: 2).

- Implementación, también a nivel nacional, del interés por el aprendizaje fuera del entorno educativo, con programas de movilidad e iniciativas en la lengua meta, que acerquen a los aprendientes o interesados al conocimiento sociocultural del mundo hispano. El desarrollo de programas públicos extraescolares, campamentos de español, talleres de baile, de música latina o cocina hispana, sería muy interesante.
- Creación de un órgano que se dedique al análisis de materiales y a su clasificación, como comentábamos en el apartado anterior.
- Con las mejoras que podrían lograrse de manera efectiva con el conjunto de propuestas anteriormente expuestas, estaríamos ya en momento de proponer la implantación de iniciativas de enseñanza mediante el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de conocimientos curriculares y lengua extranjera, CLIL en inglés), que tan buen resultado aporta. El aprendizaje del idioma integrado en otras asignaturas requiere de formación docente específica y de programas bien diseñados, pero creemos que, con responsabilidad, podría comenzar a pilotarse una vez que se hayan llevado a cabo otras medidas más urgentes y que, desde luego, sería muy ventajoso para la potenciación de ese bilingüismo futuro, pues la lengua española se desarrollaría en un contexto más natural.

IV. CONCLUSIONES

Estamos viviendo en una época marcada por la prisa: la comida rápida, las relaciones exprés, la comunicación instantánea..., sin embargo, no hay atajos para la buena educación, pues esta supone un largo proceso que implica reflexión, práctica, aplicación y que requiere contar con los medios y recursos necesarios. Las políticas lingüísticas de Trinidad y Tobago, que analizábamos en la primera parte del trabajo y que tenían como objetivo el bilingüismo para el año 2020, no son realistas en nuestro contexto, con profesores no especializados, con recursos docentes muy limitados e inmersos en un entorno que infravalora la importancia del aprendizaje de lenguas.

No podemos dejar de señalar que se ha avanzado considerablemente desde 1998 hasta hoy en la enseñanza de español, pero tampoco podemos olvidar que el proceso no es sencillo y que requiere una gran estructura formal que sea capaz de mejorar la presencia del español en los ámbitos educativos, sociales y culturales. Las medidas expuestas anteriormente reclaman una mayor implicación gubernamental y administrativa, pero creemos que esto potenciaría sustancialmente la mejora del sistema actual, cuyas carencias hemos podido apreciar a lo largo de la exposición.

Urge elaborar marcos de actuación que se adapten al contexto particular del Caribe con el fin de estandarizar la enseñanza del español en todos los países del CARICOM y crear una conciencia de proyecto común. Estos marcos darían lugar a una mejor y mayor formación teórica y práctica de los maestros, que siga un enfoque comunicativo para el desarrollo de las destrezas de forma integrada en los niños, que sea capaz de generar en ellos una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas y que los sensibilice ante la diversidad lingüística, cultural y social. Además, mediante los marcos se unificarían los programas de enseñanza en todos los niveles, lo que permitiría una mejora tremenda del sistema educativo. Una vez desarrollados los marcos y orientaciones que sirvan de referencia, las instituciones deben potenciar la creación de redes profesionales y centros de recursos que no dejen al docente en activo desprotegido, que ofrezcan cursos de actualización lingüística y metodológica de manera continua y que promuevan el desarrollo y la edición de materiales contextualizados en el entorno real en el que van a ser aplicados. A su vez, el éxito de estas medidas aumentará significativamente si se impulsa la creación de espacios

compartidos con el mundo hispano y la valoración de los mismos desde una actitud común de reconocimiento intercultural.

Trinidad y Tobago necesita, por tanto, seguir trabajando duramente a nivel institucional, académico y profesional en la mejora de las políticas referidas a la incorporación del español en el país y, en concreto, en la educación primaria, para poder acercarse a los altos objetivos planteados y al bonito reto de lograr una sociedad multilingüe donde todas las lenguas obtengan el mismo respeto. Pero sus medidas lingüísticas no pueden desarrollarse de forma aislada, sino integradas en la sociedad del Caribe, un entorno que ya de por sí es un rico crisol de culturas y lenguas.

V. BIBLIOGRAFÍA

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005), “Libro blanco. Título de Grado en Magisterio”. Madrid: Omán Impresores. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (Fecha de consulta: 20 de mayo de 2013).

Bakker-Mitchell, I. (2002), “Foreign Language Education in Postcolonial English Speaking Caribbean” [En línea] *Journal of instructional Psychology*, Vol.29, Nº 3. Disponible en: <http://www.questia.com/library/1G1-91707795/foreign-language-education-in-post-colonial-english> (Fecha de consulta: 12 de marzo de 2013).

Bautista Vallejo, José Manuel. (2001), “Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en Educación Infantil y Primaria Universidad de Huelva”. [En línea]. *Ágora digital*. Nº 2. Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/miscelanea/bautista.PDF> (Fecha de consulta: 24 de mayo de 2013).

Cameron, L. (2001). “Teaching Languages to Young Learners”. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Disponible en la red: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF> (Fecha de consulta: 14 de abril de 2013).

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (Fecha de consulta: 10 de abril de 2013).

Consejo de Europa (2007). “Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas”. [En línea] Traducción del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Disponible en:

<http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE> (Fecha de consulta: 18 de abril de 2013).

Consejo de Europa (2006). “The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe”. [En línea] Disponible en:

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (Fecha de consulta: 27 de abril de 2013).

Domínguez Hernández, M. A. “Los problemas del español del Caribe (Hispanico) (Insular) y la identidad”, Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana, Cuba, Disponible en:

<http://www.uh.cu/sitios/cat-caribe/images/ficheros/Marlen-A-Dominguez-Hernandez-Los-problemas-del-espanol-del-Caribe-%28Hispanico%29-%28Insular%29-y-la-identidad.pdf> (Fecha de consulta: 15 de mayo de 2013).

Ezeiza Ramos, J. “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”. [En línea]. Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU). Disponible en:

<http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf> (Fecha de consulta: 16 de marzo de 2013).

Fernández Vítors, F. (2013). “El español: una lengua viva. Informe 2012”, [En línea]. Instituto Cervantes. Disponible en:

http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf (Fecha de consulta: 28 de mayo de 2013).

Fernández, S. (2007). “Evaluación de la Competencia Comunicativa, Desarrollo Curricular y MCER” [En línea]. Congreso Internacional FIAPE en Granada. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Ponencias/2007_ESP_12_05Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e671fb (Fecha de consulta: 27 de abril de 2013).

Gil Burmann, M. (2011). "Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión". [En línea]. Cuadernos Comillas, 2. Disponible en:

http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/ccom2/2_competencia_intercultural_en_profesores_Gil_Moron19-36.pdf (Fecha de consulta: 2 de mayo de 2013).

Grau, M. y Gea Monera, M.P. (2007). "El español en Trinidad y Tobago", *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes.

Insanally, A. (2003). *Enhanced Spanish language instruction at the primary level in Caricom members States: A CARICOM-OAS project*. Jamaica: The University of the West Indies.

Kemchand, I. (2009). *A critical examination of the implementation of the Spanish in the primary School Programme in Trinidad*. St. Augustine: The University of the West Indies.

Luengo, E., Albornoz, R. y Mora, M (2006). *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!*. Port of Spain: Pearson Longman.

Mandara. A. (2005.) *Olé*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Martin Leralta, S. (2008). "Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE". MarcoELE. Revista de didáctica ELE. Nº 6. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a5c11c7607/susanamartinestrategias.pdf> (Fecha de consulta: 8 de mayo de 2013).

Martin Peris, E. (1998). "El profesor de lenguas papel y funciones", en A. Mendonza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Moodie, S. y Luengo E. (2004). "An Independent Study of Spanish in Primary Schools". En CLL News. St. Augustine: The University of the West Indies.

Moreno García, C. (2011). “La enseñanza de ele y la creación de materiales”. [En línea]. Cuadernos Comillas, 2. Disponible en:

http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/ccom2/5_ensenanza_de_ele_y_creacion_de_materiales_Moreno69-96.pdf (Fecha de consulta: 28 de abril de 2013).

Morris, J. (2004). “Can Trinis Learn to Speak Spanish Fluently?”. T&T Daily Express Newspaper. Disponible en:

<http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/6338/Jeanette%20Morris2.pdf?sequence=1Morris> (Fecha de consulta: 8 de abril de 2013).

Northey, D., Bennett, L., y Canales, J. (2007). *Final report on Curriculum and Instruction, Testing and Evaluation, and Spanish as the First Foreign Language*. Port of Spain: Ministry of Education and Inter-American Development Bank. Disponible en la red:

http://www.moe.gov.tt/national_consultation_primaryschool/NORTHEY,%20D,%20BENNETT,%20L%20&%20CANALES,%20J%202007%20Final%20Report%20on%20Curriculum%20and%20Instruction,%20Testing%20and%20Evaluation%20and%20Spanish%20as%20the%20First%20Foreign%20Language.pdf (Fecha de consulta: 14 de marzo de 2013).

Otway-Charles, S. (2002). “Chapeau! A Tribute to FL Teachers”. T&T Daily Express Newspaper. Disponible en:

<http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/8649/Susan%20Charles1.pdf?sequence=1> (Fecha de consulta: 22 de mayo de 2013).

Pérez Vidal, A. (2006) “La identidad del español en la Unión Europea: multilingüismo, políticas lingüísticas y traducción”. [En línea] III Congreso Internacional ESLETRA: Traducción, contacto y contagio. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/Lengua/esletra/pdf/03/011_perez.pdf (Fecha de consulta: 9 de mayo de 2013).

Postigo, R.M. (1998). “Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto”, en A. Mendoza (coord.), en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Reis, M. (2007). “Vision 2020: The Role of Migration In Trinidad and Tobago’s Plan for Overall Development”. St. Augustine: The University of the West Indies. Disponible en la red:

<http://sta.uwi.edu/conferences/salises/documents/Reis%20%20M.pdf> (Fecha de consulta: 20 de mayo de 2013).

Robertson, I. (1989). “The Caribbean language learner: a linguistic perspective”. En H. Jarvis (Ed.) *Caribbean Language Conference Inaugural Meeting: A regional Perspective*. Port of Spain: NIHERST.

Robertson, I. (2010). *Language and Language Education Policy. Seamless Education Project Unit*. Port of Spain: Ministry of Education. Government of the Republic of Trinidad and Tobago. [En línea] Disponible en:

http://www.moe.gov.tt/national_consultation_primaryschool/ROBERTSON%20I%202010%20Language%20and%20Language%20Education%20Policy.pdf (Fecha de consulta: 19 de mayo de 2013).

Rodríguez Castellano, C. (2007). “El español en Jamaica”, en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, Madrid.

Silva Fernández, J. (2007). “El Caribe anglófono: ¿bilingüismo en una generación?”, en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes.

M. Tabuena Cuevas; J. López Medina; I. Cirauqui Ribes, A. Diez Mediavilla, J. Rovira Collado, D. Pardo Cordeiro, R. Davis. “¿Qué es importante para un profesor de idiomas?”, En *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. [En línea] Departamento de Innovación y Formación Didáctica, Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Disponible en:

<http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/posters/242596.pdf> (Fecha de consulta: 27 de abril de 2013).

Vez, J. M. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis Educación.

VV.AA. (2009). *El estado del mundo 2009*. A través de "El español, una lengua viva: informe 2012". Madrid: Instituto Cervantes, 2012. [En línea] Disponible en: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf> (Fecha de consulta: 21 de marzo de 2013).

VV.AA. A (2005). *Materiales curriculares. Cuadernos de aula. Orientaciones para la enseñanza y aprendizaje del Inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Canarias: Ediciones educativas de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en: <http://www.gobcan.es/educacion/udg/ord/documentos/curriculo/curinglesespanolinfantilprimaria.pdf> (Fecha de consulta: 15 de mayo de 2013).

VV.AA. B (2005). *MOE (Ministry of Education) National Secondary Education Level II Curriculum Guide*. Port of Spain: The Government of Trinidad & Tobago. Disponible en: <http://moe.gov.tt/publications.html> (Fecha de consulta: 6 de marzo de 2013).

VV.AA. (En prensa) *Tell me en español: Five Caribbean stories for the Spanish class*, Port of Spain: Caribbean Print Technologies.

VV.AA. (2007). *Trinidad & Tobago: the impact of travel and tourism on jobs and the economy*. Port of Spain: World travel and Tourism Council, Ministry of Tourism. Disponible en: <http://www.tourism.gov.tt/LinkClick.aspx?fileticket=uDyUKlAk1mA%3d&tabid=87&mid=403> (Fecha de consulta: 24 de marzo de 2013).

VV.AA. (2008). *Vision 2020: Draft National Strategic Plan*. Port of Spain: The Government of Trinidad & Tobago.

Yamin-Ali, J. (2004). "Spanish in the Primary School". T&T Daily Express Newspaper. Disponible en:

<http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/6347/Jennifer%20Yamin-Ali1.pdf?sequence=1> (Fecha de consulta: 4 de abril de 2013).

Zúñiga, G. (2009). “Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la escuela primaria: propuesta del diseño curricular de un programa de enseñanza-aprendizaje de ele en una escuela de los Estados Unidos”. En *Memoria de la Maestría Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera*. [En línea] Universidad de León. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material%20RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_22Zuniga.pdf?documentId=0901e72b80e1fe23

(Fecha de consulta: 12 de mayo de 2013).

VI. ANEXOS

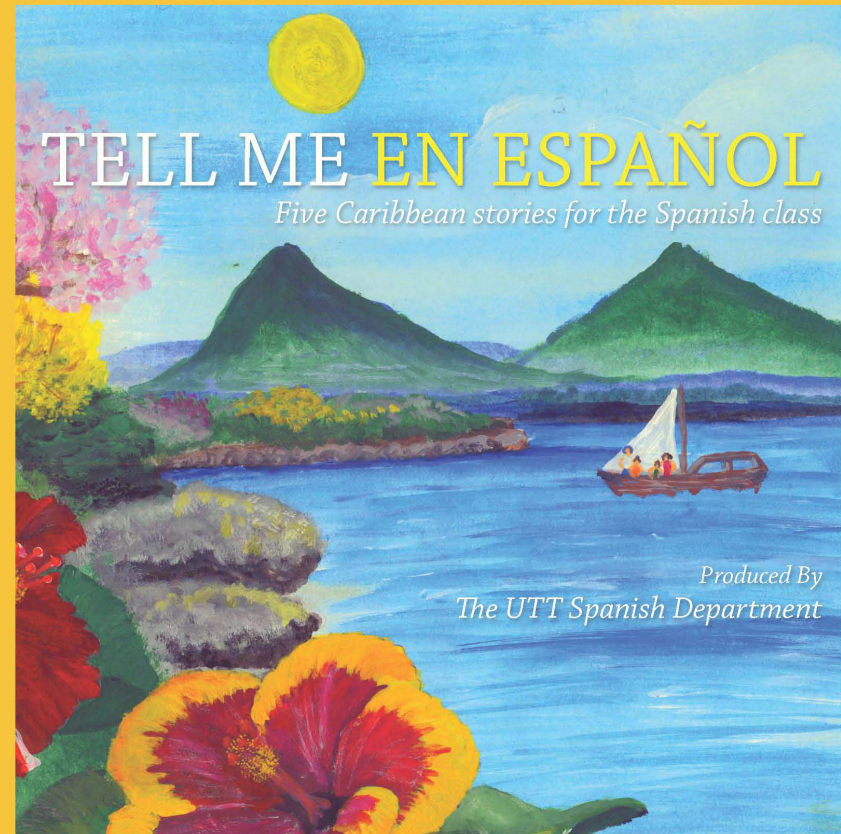
Anexo I: Actividades de evaluación de las asignaturas de español impartidas en UTT

Year	ASSIGNMENT	ASSIGNMENT	ASSIGNMENT	<i>INDIVIDUAL</i> FINAL EXAM	<i>INDIVIDUAL</i> FINAL EXAM
SPANISH I	10% Pronunciation (Words) <i>Individual</i>	Dialogue /drama 20% <i>Pairs</i>	25% Delivery A) vocabulary B) Cultural item <i>Pairs</i>	10% Listening (audio) 5% Questions	30% Reading Writing Grammar
SPANISH II	10% Pronunciation (poem/song) <i>Individual</i>	25% Video creation 25% Song creation <i>Pairs</i>	20% Journal>story creation <i>Individual</i>	10% Listening (video) 5% Pronunciation 5% (journal)	30% Reading Writing Grammar
SPANISH III	25% Drama <i>Group</i>	25% Game/ Story <i>Individual/Pairs</i>	5% Reflective journal <i>Individual</i>	10% Listening (audio/video) 5% Questions	30% Reading Writing Grammar
SPANISH IV	10% Lesson planning 15% Lesson delivery Integrated with other areas of curriculum <i>Pairs</i>	25% Portfolio <i>Individual</i>		10% Unit planning	10% Lesson planning 30% Lesson delivery

Anexo II: Portada y contraportada del libro *Tell me en español*

Five Caribbean Stories written in Spanish for Caribbean children by Caribbean teachers.

Tell me en español is a resource book for the Spanish class in which other content areas are integrated; culture, social studies, science and citizenship. It includes a CD with the recordings and simple teaching guidelines for its use in class.



Anexo III: Fotos del proyecto *Teatro en español en las escuelas*



