

La formación de profesores de ELE dentro de un marco multilingüe: el *Modelo de Innsbruck*

Barbara Hinger¹
Wolfgang Kofler²
Andrew Skinner³
Carol Spöttl⁴
Wolfgang Stadler⁵
Universidad de Innsbruck

0. Este artículo presenta el *Modelo de Innsbruck* cuyo objetivo es la formación común y multilingüe de futuros profesores de lenguas extranjeras de la Enseñanza Secundaria austriaca. Dentro de este marco, miembros de cuatro Departamentos de la actual Facultad de Filología y Ciencias Culturales de la Universidad de Innsbruck⁶ han diseñado un *curriculum* de didáctica común para la enseñanza de lenguas extranjeras. Varias son, a nuestro juicio, las virtudes de este proyecto. Por un lado, el *Modelo de Innsbruck* ha roto con una larga tradición de aislamiento departamental en la formación de futuros profesores de lengua (Meißner 1998, Gnutzmann 2004), y por otro, este modelo se nutre de la sinergia de las seis lenguas implicadas: español, francés, inglés, italiano, ruso y latín⁷. Además, busca e incentiva una estrecha colaboración entre profesores universitarios y profesores de la Enseñanza Secundaria.

1. El nuevo *curriculum*, que ha entrado en vigor en 2002, ofrece un total de diez horas semanales de clase de didáctica a lo largo de los nueve semestres de estudios y consta de tres módulos:

- módulo inicial e introductorio de 3 horas (2 de teoría, 1 de práctica)
- módulo opcional de 4 horas
- módulo final de 3 horas (1 de teoría, 2 de práctica)

¹Barbara Hinger es doctora en lingüística española y especialista en didáctica, barbara.hinger@uibk.ac.at.

²Wolfgang Kofler es doctor en latín y especialista en didáctica, wolfgang.kofler@uibk.ac.at

³Andrew Skinner enseña inglés como lengua extranjera y didáctica, carol.spoettl@uibk.ac.at

⁴Carol Spöttl enseña inglés como lengua extranjera y didáctica, carol.spoettl@uibk.ac.at

⁵Wolfgang Stadler es doctor en lingüística rusa y especialista en didáctica, wolfgang.stadler@uibk.ac.at. Vinculación institucional del equipo: Facultad de Filología y Ciencias Culturales, Universidad de Innsbruck, Austria.

⁶Los departamentos implicados son los siguientes: inglés, latín y griego clásico, lenguas románicas y lenguas eslavas.

⁷Aquí no entramos en el debate controvertido en torno al papel que podría o debería desempeñar el latín dentro de una didáctica multilingüe (véase: Töchterle 2004, Meißner 2003, Neveling en prensa).

Tanto el módulo inicial como el final son comunes para los que estudian la didáctica de las lenguas arriba mencionadas. Ambos se dedican a la teoría, considerada de aplicación general en la enseñanza de lenguas extranjeras:

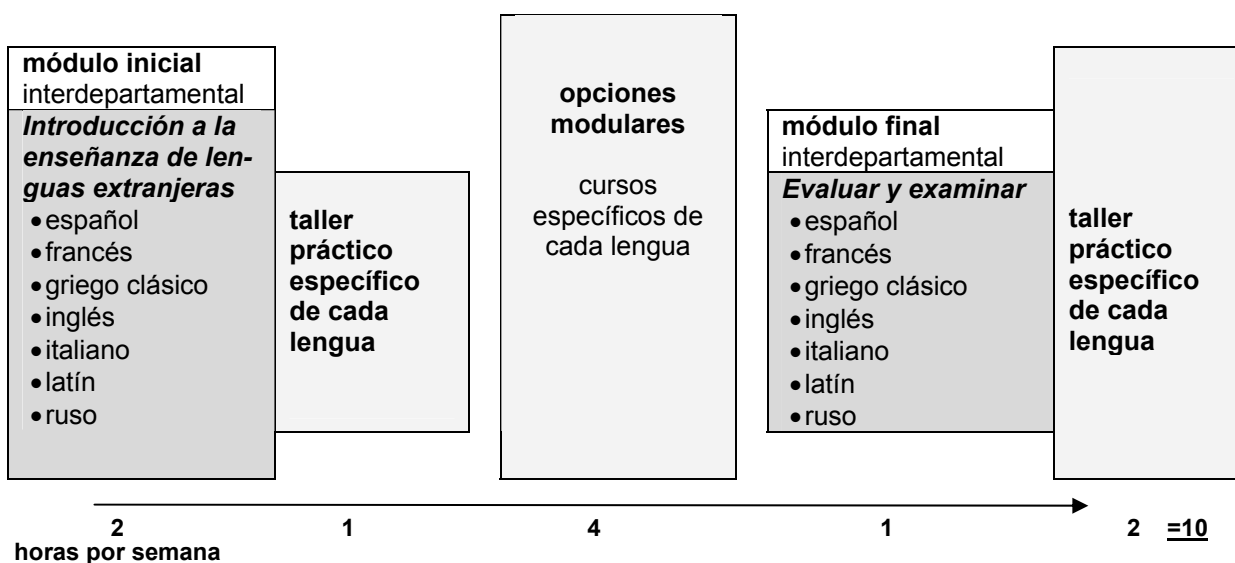
- así, el módulo inicial (de 2 horas) trata temas introductorios y básicos: teorías de adquisición; métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras; las 4 destrezas; estrategias de aprendizaje y motivación; el Marco Común de Referencia para las lenguas; el diseño de un curriculum y un sílabo; la enseñanza multilingüe; etc.
- y el módulo final (de una hora) se dedica a la evaluación: teorías de evaluación; la elaboración de exámenes orales y escritos; corrección de exámenes; evaluación por parte de terceros; autoevaluación; etc.

Estos dos módulos, impartidos por profesores universitarios y especialistas en didáctica, van acompañados de talleres prácticos y específicos para cada lengua extranjera. El objetivo de los talleres, impartidos por profesores de la Enseñanza Secundaria, es aplicar los aspectos teóricos a la práctica en la clase de lenguas extranjeras. Por tanto, se intenta lograr que los propios estudiantes, además de colaborar en clase con compañeros de otros idiomas, reflexionen desde una doble perspectiva: la unidad de teoría y práctica y una base multilingüe en la enseñanza de lenguas extranjeras. A la vez, la colaboración entre profesores de Enseñanza Media y profesores universitarios abre un mutuo intercambio y enriquecimiento para ambas instituciones⁸.

- El módulo opcional, sin embargo, se ofrece por cada departamento y se dedica a temas específicos de cada idioma.

Un modelo gráfico del *curriculum* de didáctica se podría representar, por tanto, de la siguiente manera:

⁸Cabe señalar que en el primer año de implementación de este nuevo *curriculum* los profesores de Enseñanza Media asistieron a todas las clases teóricas. Además, se debatieron los temas tratados y sus posibles aplicaciones en la clase de lengua extranjera en reuniones semanales entre los profesores universitarios y los de Enseñanza Media –creando así un modelo de colaboración fructífero e innovador para ambas partes. En la actualidad, las reuniones se suceden con una periodicidad mensual.



Esquema 1: *Curriculum de didáctica*

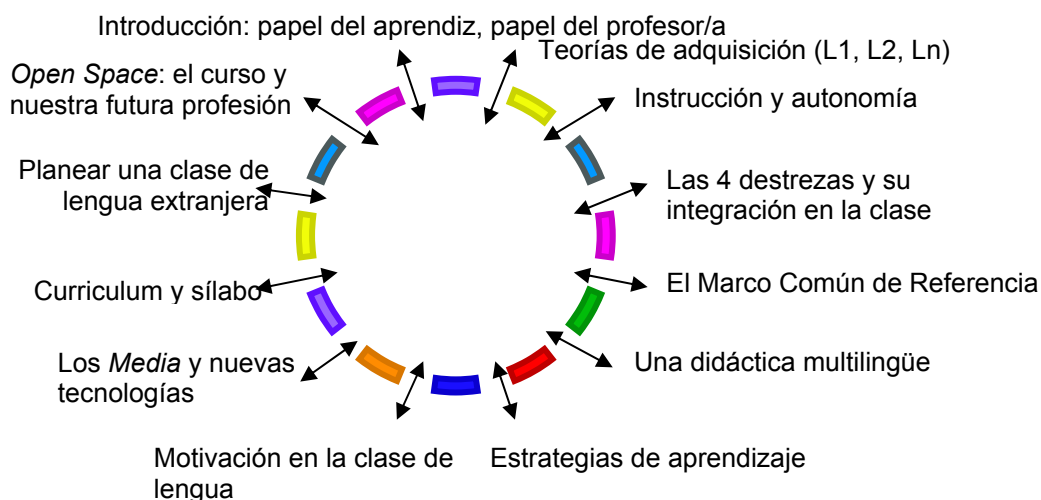
1.1. A continuación, proponemos presentar con más detalle los contenidos tanto del módulo inicial como del módulo final. Empezamos por el abanico temático que recoge el módulo básico en sus diferentes unidades (véase también esquema 2):

- **Introducción:** reflexionar sobre la diferencia entre aprender un idioma y enseñar un idioma (papel de aprendiz-papel de profesor/a) usando las respuestas que los estudiantes han dado en los formularios de ingreso (¿qué estrategias has empleado a la hora de estudiar un idioma nuevo? ¿cuáles te han sido de especial utilidad? ¿qué métodos, qué técnicas de enseñanza te han facilitado el estudio de un idioma extranjero?).
- **Teorías de adquisición (L1, L2, Ln):** se trabajan las respuestas que los estudiantes han dado en los formularios de ingreso (temas de las preguntas: semejanzas y diferencias entre el desarrollo de una lengua materna y una lengua segunda y/o extranjera). A continuación, se contrastan las respuestas con las teorías de adquisición de un idioma, por ejemplo, el conductismo de Skinner, el nativismo de Chomsky, el interaccionalismo de Bruner, el modelo psicolingüístico de Pienemann. Igualmente se presentan las posibles conexiones entre tales teorías y los métodos de enseñanza.
- **De la instrucción a la autonomía en la clase de lengua:** se ofrece un panorama de métodos tradicionales y alternativos –método gramática-traducción, método directo, método audiolingual y audiovisual, enfoque comunicativo e intercultural, la sugestopedia, método de respuesta física total,

método natural de Krashen, etc.– para llegar finalmente al papel desarrollado por la autonomía del alumno.

- Las 4 destrezas se exponen y se reflejan desde una perspectiva integrativa.
- Marco Común de Referencia para las lenguas: se presenta tanto su base política como su relevancia para la enseñanza (niveles comunes de referencia, los descriptores, las competencias del alumno, etc.), con especial enfoque al actual *curriculum* nacional de lenguas extranjeras de la Enseñanza Media en Austria, que por primera vez se centra en el Marco Común y se caracteriza, por tanto, por su base multilingüe.
- Una didáctica multilingüe: se reflexiona sobre el impacto de conocimientos metalingüísticos y de estrategias interlingüísticas, así como de aprendizaje transferibles de una L2 a una L3 en la clase de lengua, haciendo especial hincapié en el efecto terciario (Hufeisen 1998), en modelos de adquisición multilingüe (Herdina/Jessner 2002) y en modelos de intercomprensión (p.e., el método de EuroCom⁹).
- Motivación en la clase de lengua: se presentan las diferentes formas de motivación y su fondo teórico, así como estrategias motivacionales para la clase de lengua.
- Los *Media* y las nuevas tecnologías en la clase de lengua se enseñan de una manera práctica en laboratorios y trabajando directamente con ordenadores.
- *Open Space*: bajo el título “El curso y su relevancia para nuestra futura profesión”, se concluye el semestre con talleres propuestos por los mismos estudiantes, presentándose un resumen de sus respectivos contenidos ante todos los participantes.

⁹ Véase: <http://www.eurocom-frankfurt.de/> [2005-03-30].

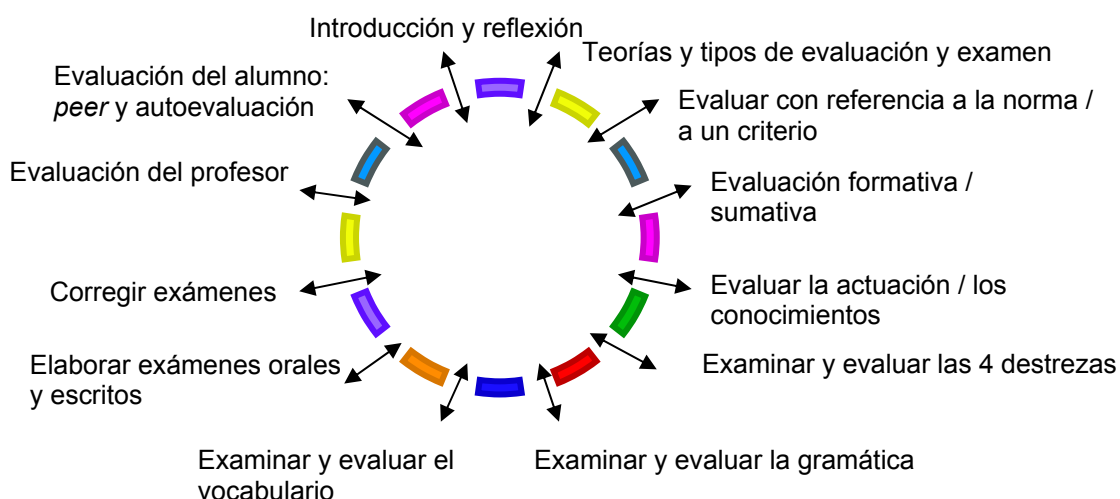


**Esquema 2: Resumen gráfico del módulo inicial
*Introducción a la enseñanza de lenguas extranjeras***

1.2. El módulo final se refiere especialmente a la evaluación en la clase de lengua extranjera y recoge los siguientes puntos (véase esquema 3):

- Teorías y tipos de evaluación y exámenes: se reflexionan los tipos de evaluación que los estudiantes han utilizado y experimentado, se presentan diferentes teorías de evaluación.
- Evaluar con referencia a la norma/a un criterio: clasificación por calidad o grado frente a una evaluación en función de la capacidad del alumno.
- Evaluación formativa / sumativa: proceso continuo respecto al alcance del aprendizaje frente a un aprovechamiento del final del curso por medio de una calificación.
- Evaluar la actuación / los conocimientos: una muestra lingüística (hablada o escrita) en un examen directo frente a una evidencia del alcance de los conocimientos y grado de control lingüístico del alumno.
- Examinar y evaluar las 4 destrezas: diferentes pruebas diferenciadas según los distintos niveles lingüísticos, etc.
- Examinar y evaluar la gramática: formas de exámenes orales y escritos según los niveles definidos en el Marco Común de Referencia para las lenguas, con especial atención a los conocimientos gramaticales del alumno.
- Examinar y evaluar el vocabulario: cómo constatar el nivel y conocimiento de vocabulario –tanto productivo como receptivo– de un alumno, ayudas técnicas para averiguar los conocimientos de vocabulario, etc.

- Elaborar exámenes orales y escritos: qué formas de exámenes orales y escritos existen, cómo los puede componer el profesor, qué criterios de evaluación hay que tener en cuenta, etc.
- Corregir exámenes: cómo se distingue la corrección de los exámenes orales de los escritos, formas de corrección eficaces y transparentes, tipos de interpretación de exámenes, etc.
- Evaluación por parte del profesor: qué recursos necesita el profesor para valorar a un alumno.
- Evaluación por parte del alumno: *peer* y autoevaluación, cómo puede un compañero o el propio alumno evaluar su dominio lingüístico.



Esquema 3: Resumen gráfico del módulo final
Evaluar y examinar

2. Por medio de la estrecha colaboración de los Departamentos implicados, el *Modelo de Innsbruck* alcanza varios objetivos paralelos y revela un fuerte núcleo multilingüe:

- **nivel lingüístico:**
 - **enseñanza bilingüe:** los dos módulos comunes, el inicial y el final, se imparten de una manera bilingüe, es decir, tanto en la lengua nativa (en este caso el alemán) como en una lengua extranjera (aquí el inglés). Por tanto, estos dos módulos siguen “el modelo ‘concurrente o simultáneo’ (concurrent approach) [que] consiste, como su propio nombre indica, en utilizar en la misma lección ambas lenguas” (Dafouz Milne/Llinares García 2005: 84). Tal alternancia de lenguas e intento de

enseñanza bilingüe a través de contenidos refleja una contribución a la profesionalización de los estudiantes al tener en cuenta el inglés como lengua técnica de la didáctica.

- **enseñanza multilingüe:** en ambos módulos comunes se usan las demás lenguas –es decir, el español, el francés, el italiano, el ruso o incluso otro idioma– como medio para ejemplificar el factor multilingüe y el efecto terciario en el aprendizaje: ejercicios de *respuesta física total* se presentan en ruso; un texto en portugués y otro en latín sirven para demostrar la intercomprensión románica; *word icons* se presentan de una manera multilingüe (Schiffler 2002); *mind maps* multilingües facilitan el aprendizaje y la adquisición de interlexemas al diferenciar las distintas lenguas por colores (Spöttl/Hinger 2002). Con esto se intenta concienciar a los estudiantes de los grados de interconexión lingüística existente en los diferentes idiomas que ellos mismos –y sus futuros alumnos– aprenden (véase anexo).
- **modelo de aprendizaje social:** Por una parte, varias unidades siguen la práctica de *team teaching*, con la presencia de dos o más profesores en clase, técnica que pone de relieve una cooperación estrecha, positiva y deseada. Además, la colaboración de miembros de cuatro Departamentos de Filología sirve de modelo cooperativo para los futuros profesores de lenguas extranjeras que –a su vez– experimentan esta práctica (*model learning*);
- **futuras relaciones profesionales:** Debido a que asisten juntos a los dos módulos, a los futuros profesores de lenguas extranjeras se los conciencia de la necesidad de una enseñanza cooperativa y multilingüe. Esta asistencia conjunta a clase permite a los estudiantes establecer una cierta colaboración, ya durante sus estudios, que va más allá de los límites del aprendizaje de una sola lengua e incluso se pueden asentar relaciones laborales para su futura profesión –puntos exigidos por el Marco Común de Referencia para las lenguas y que se echan en falta actualmente (List 2004).

3. La presencia del español dentro del *Modelo de Innsbruck* responde tanto a su actual importancia internacional, como a su constante demanda como lengua extranjera en todos los niveles educativos de Austria. El mismo estatus del español en la Enseñanza Secundaria austriaca –siendo mayoritariamente la segunda lengua

extranjera de los alumnos, tras el inglés; en algunas regiones, no obstante, la tercera– revela la necesidad y los beneficios de una didáctica multilingüe tanto en el ámbito individual (Jahn 1998) como en el ámbito institucional. Como se ha visto en este modelo didáctico propuesto, dos talleres específicos para cada lengua, en este caso el español, complementan los módulos teóricos, luego se constata el enfoque específico de la didáctica del español como lengua extranjera. Así pues, se logra superar el aislamiento de las diferentes lenguas sin sustituir su autonomía (Gnutzmann 2004).

4. A modo de conclusión, no está de más señalar que el *Modelo de Innsbruck* es – hasta el momento y con referencia al ámbito de países de habla alemana– el único que lleva a la práctica una didáctica multilingüe en la formación de profesores de lenguas extranjeras¹⁰. Quisiéramos destacar que la colaboración innovadora realizada en el *Modelo de Innsbruck* produce efectos de sinergia en diferentes niveles que permiten superar el “habitus monolingüe” predominante en la formación de profesores de lenguas extranjeras (Mießner 2004):

- ámbito del bilingüismo y multilingüismo: enseñanza bilingüe y multilingüe en el aula.
- ámbito del contenido: se siguen las *core competences* del Marco Común y las pautas de una didáctica multilingüe.
- ámbito del profesorado: se aprovechan los conocimientos y las fuerzas de cada uno; la colaboración en la docencia nos ha llevado a una cooperación en la investigación.
- aspecto financiero: menos clases a impartir, mejor uso de las aulas y de los soportes técnicos.

Por último, deberíamos mencionar que *El Modelo de Innsbruck* fue galardonado con el “European Label for Innovative Projects in Language Teaching and Learning-2002”, concedido por el Ministerio Austríaco de Educación y Ciencia.

¹⁰Hecho fuertemente reclamado por Kleppin (2004) o Königs (2004), y hasta ahora únicamente en estadio de proyecto en dos instituciones (Müller-Hartmann 2004; E-Lingo: proyecto planeado para futuros profesores de Enseñanza Primaria y del primer ciclo de Enseñanza Secundaria: <http://www.e-lingo-edu.de/> [2005-03-31]).

Bibliografía

- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr.
- Dafoux Milne, Emma/Llinares García, Ana (2005): "La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a través de contenidos: Aproximación a los diferentes niveles educativos". En: *Hispanorama*, 107, 1, pp-79-86.
- Gnutzmann, Claus (2004): "Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die "neue" kommunikative Kompetenz?". En: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.), pp.45-54.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (1998): "L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?" En: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, pp.169-183.
- Jahn, Rainer (1998): "Spanischunterricht im Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik". En: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (eds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, pp.131-139.
- Kleppin, Karin (2004): "Mehrsprachigkeitsdidaktik=Tertiärsprachendidaktik?" En: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.), pp. 88-95.
- Königs, Frank G. (2004): "Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen". En Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.), pp. 96-104.
- Krechel, Hans-Ludwig (1998): "Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit". En: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (eds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, pp. 121-130.
- List, Gudula (2004): "Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch". En: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.), pp.132-138.
- Meißner, Franz-Joseph (1998): "Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen". En: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (eds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte,*

Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr, pp. 93-108.

Meißner, Franz-Joseph (2003): "Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht". En: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, pp.151-157.

Meißner, Franz-Joseph (2004): "Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen." En: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.), pp. 148-162.

Müller-Hartmann, Andreas (2004): "Der Wunsch nach Mehrsprachigkeit – Konsequenzen für Schule und Hochschule". En: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.), pp. 163-172.

Neveling, Christiane (en prensa): "Leichter Französisch lernen durch Latein? Zur Entemotionalisierung einer altbekannten Debatte".

Schiffler, Ludger (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen: beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer.

Spöttl, Carol/Hinger, Barbara (2002): "A Multilingual Approach to Vocabulary Acquisition". En: *Interactive CD-Rom L3 Conference*, Fryske Akademy. (véase también: http://www.inomedia.at/papers/spoettl_hinger/index.html [2005-03-30]).

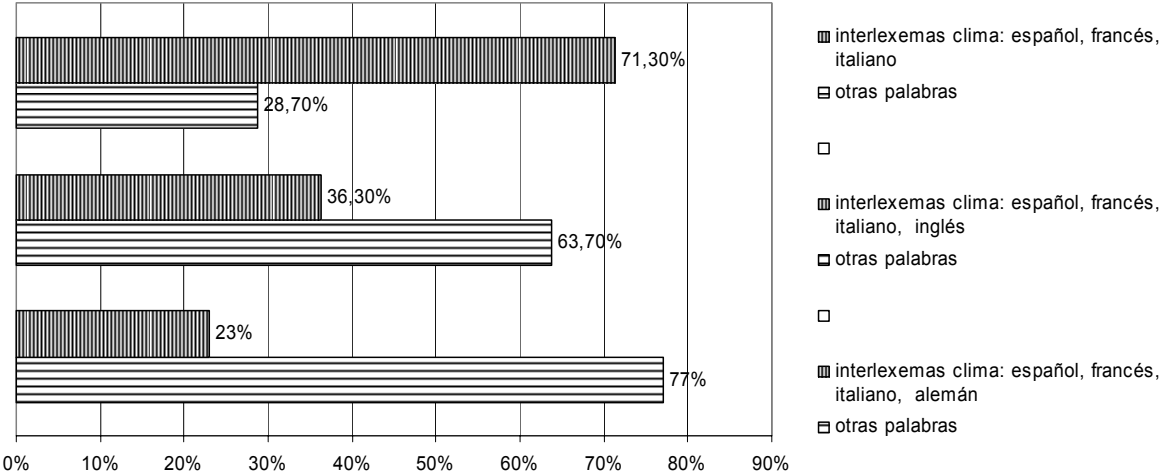
Töchterle, Karlheinz (2004): "Möglichst früh Latein! Zu nachgewiesenen Transferwirkungen frühbeginnenden Lateinunterrichts, vor allem auf die Mehrsprachigkeit". En: *Alte Texte - neue Wege*, XXXVIII, pp. 155 - 172.

Anexo:

Queremos destacar un ejemplo que muestra la cantidad de posibles interlexemas en el campo semántico concreto del "clima". Según Krechel (1998), de un total de 182 unidades lexicales se observa la existencia de

- un 71,3% de interlexemas entre el español, el francés y el italiano, es decir, entre estas lenguas románicas,
- un 36,3% de interlexemas entre el inglés y dichas lenguas románicas
- y un 23% de interlexemas entre el alemán y las lenguas románicas en cuestión.

interlexemas clima



Biodata: