LA CREACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Miquel Llobera Cànaves

Universidad de Barcelona

1. SOBRE LA CREACIÓN DEL PROGRAMA

Conversaciones a lo largo de 1986-1987, en EE.UU., con Ernesto Martín Peris nos permitieron identificar la necesidad de crear una formación extensa para E/LE (Español como Lengua Extranjera) semejante a las que existían para el francés y el inglés FLE y ELT.

El curso se creó en enero de 1988. Habíamos percibido la necesidad de contribuir a la profesionalización de los profesores de E/LE, con contenidos y procedimientos distintos de la formación de profesores que se producía en el mundo del hispanismo, formación de base filológica que contribuía, a su vez, a formar profesores de nuevos hispanistas. Nos parecía relevante introducir en la didáctica de español como L2 o LE conceptos relativamente recientes referidos a la naturaleza de la lengua, conceptos del momento referidos a su aprendizaje y procedimientos de aula consecuentes con estos dos campos.

En el cuadro siguiente se da un listado de algunos de estos conceptos de los setenta y que todavía no eran comúnmente integrados en la didáctica de E/LE y que nos parecía útil tomar en consideración.

Introducir significaba poner a disposición, a través de una actividad formativa, algunos de estos conceptos que contribuyeran a desarrollar un pensamiento y una práctica docente para el español coherente con el estado de conocimientos de la época.

Centro Virtual Cervantes

Algunos de los conceptos que aparecieron durante los años 70 y que afectaron las aulas de LE
• Lengua vista como "las habilidades mentales sobre las que se basa la competencia lingüística más normal" [Chomsky 1965: 66]. • Hymes: (1971) "Competencia comunicativa". • Corder: (1971) "Dialectos idiosincráticos y análisis de errores" y (1972) "La lengua de los aprendientes". • Consejo de Europa: (1972) Proyecto de Lenguas Extranjeras. • Selinker: (1972) "Interlengua", "Fosilización", "Estrategias comunicativas", "Estrategias de aprendizaje". • Dulay y Burt: (1974) "Secuencias naturales en el aprendizaje de una L2". • Grice: (1975)" Principio de Cooperación", "implicatura" y "pragmática". • Sinclair y Coulthard: (1975) "Análisis del Discurso". • Van Ek: (1975) "The Threshold Level". • P. Slagter: (1977) "Un nivel umbral". • Halliday y Hasan: (1976) "Cohesión". • Krashen: (1977) "Adquisición *vs.* Aprendizaje". • Van Dijk: (1977) "Texto", "Contexto", "Pragmática del discurso". • Widdowson: (1977) "Enseñanza de la lengua como comunicación". • Halliday: (1978) "La lengua como semiótica social". • Mc Lauglin: (1978) "Aprendizaje de una lengua como procesamiento".

Figura 1

Cuando hablábamos de naturaleza de la lengua nos referimos a que la práctica de la enseñanza estaba articulada en el mejor de los casos sobre una descripción formal morfosintáctica, fonética y léxica, de base estructuralista, y en el peor estaba a menudo basada en gramáticas escolares para alumnos hispano hablantes. Esto quedaba reflejado en libros de texto que tenían una presencia dominante en el mercado tales como *Español en Directo* y *Español 2000*. Nos parecía obvio que faltaba introducir conceptos provenientes de una visión discursiva de la lengua que incluía la incipiente pragmática, el análisis de la conversación, las nociones de competencia sociolingüística, los actos de habla, etcétera.

En el campo de la didáctica de lenguas, en lo que se refiere al aprendizaje, la práctica docente estaba orientada por una versión diluida de conductismo amalgamada con formas más tradicionales de tipo deductivo en las que la memorización de vocabulario y de reglas se fusionaba en ejercicios escritos y orales muy controlados.

La crítica chomskiana había dejado sin plausibilidad las teorías conductistas sobre el aprendizaje de L1 y por tanto parecía poco útil pensar el aprendizaje de la L2 sobre estas bases conductistas. Por ello nos llamaban la atención los estudios empíricos de adquisición de L2 que se proponían

Centro Virtual Cervantes

estudiar de manera sistemática los aprendizajes de L2 que llevaban a cabo varios grupos de investigadores centrados inicialmente en emigrantes que aprendían la lengua en marcos escolares o formales y los que la aprendían, sin enseñanza formal y regular, en contacto con hablantes y medios de comunicación que usaban la lengua del país.

El estudio del aprendizaje de las lenguas segundas había debutado con el análisis de errores y al descubrir que muchos de estos errores no podían ser imputados a la influencia de la L1, surgen conceptos como la distinción entre errores y faltas; entre aprendizaje y adquisición; orden de aprendizaje de morfemas y orden de enseñanza de los mismos. Se pasaba de una visión del aprendizaje de una L2 mediante una práctica altamente controlada y sistemática a un aprendizaje constructivista e interactivo sin obsesión por los errores, y en cambio, con una preocupación para que las acciones de aprendizaje tuvieran sentido para los aprendientes. Constructos emergentes como interlengua, *input* y *output*, la dicotomía aprendizaje/adquisición, etc., nos permitían ampliar los procedimientos de aula que afectaban tanto la docencia como a la evaluación de la misma.

A partir de una práctica informada desarrollada en círculos que eran francamente minoritarios, se estaba creando una didáctica para este campo pero era obvio que faltaba mucha más información, más reflexión y más investigación. Empezaron a publicarse alguna revista como *Cable* y libros de texto como *Para empezar* que ayudaban a crear una apertura más consecuente con los principios que auspiciaba el Consejo de Europa y algunos profesores extranjeros como Slagter en los Países Bajos (ver su entrevista reciente en Marco E/LE).

Las publicaciones sobre aprendizaje de lenguas, documentos como *Un Nivel Umbral,* las primeras publicaciones sobre pragmática, etc. más la posibilidad de establecer un Máster como título propio de cada universidad, que había abierto la Ley de Reforma de la Universidad indicaban que era el momento de iniciar esta andadura. La creación de un Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona (UB), con un programa de doctorado facilitó igualmente la creación de este máster. El Instituto Cervantes se creó a su vez dos años más tarde; durante su gestación el máster de la UB contribuyó a la formación de profesores que se iban a integrar en él.

El curso se articulaba sobre procedimientos de clase que parecían plausibles a partir del estado de la cuestión de los estudios de ASL, del modelo lingüístico dominante, que había abandonado una visión estructuralista para entrar en una visión de lengua en uso y por tanto una visión funcio-

Centro Virtual Cervantes

nal de la gramática; y de lo que había sido la construcción de una reflexión sobre lo que representaba enseñar una L2, y español como L2, y finalmente, de la necesidad de desarrollar una aproximación reflexiva a la didáctica específica; Todo ello implicaba reestructurar la concepción de la didáctica de la lengua como L1 y desarrollar un discurso y una concepción de la lengua desde su aprendizaje como L2. Se trataba de formar enseñantes que fuesen conscientes de la insuficiencia de los conceptos normativos y del desarrollo de las capacidades para adquirir la capacidad de leer y escribir en la L1. Se trataba de formar enseñantes que desarrollasen una nueva visión y nuevos procedimientos para poder ser eficaces en la enseñanza de una L2. En la que las necesidades lingüísticas, culturales, intelectuales y afectivas de los aprendientes fuesen primordiales en el establecimiento de las programaciones. Ésta era la implicación de lo que teníamos entre manos.

Las publicaciones que aparecen desde principios de los noventa ya empiezan a dar razón de una concepción de la lengua más funcional y más de acuerdo con las necesidades de la formación didáctica para E/LE.

Publicaciones en relación con una visión discursiva
• F. Mate Bon (1992): *Gramática Comunicativa del Español.* • Brown y Yule (1993): *Análisis del Discurso* (trad.). • A. Leonetti (1993): "Implicaturas generalizadas y relevancia", *Revista Española de Lingüística* 23, 1. • V. Escandell (1993): *Introducción a la pragmática.* • J. Portolés (1995): "Del discurso oral a la gramática". • M. Llobera *et al.* (1995): *Competencia Comunicativa, Documentos básicos para la enseñanza de la lengua.* • Briz *et al.* (1995): *La conversación coloquial (Materiales para su estudio).*

Y desde este momento este curso se encuentra bibliográficamente más acompañado desde este punto de vista de concepción de la lengua.

Este máster de formación de profesores de E/LE ha tenido desde el principio un compromiso cultural y ético puesto que apostaba por una visión poco 'colonialista', con profundo respeto a las culturas de los aprendientes, sin ánimo de reivindicar las "diferencias estupendas" que reflejan los tópicos y que a menudo han llevado a identificar 'lo español' con cuatro manifestaciones más o menos castizas y muy a menudo muy peninsulares, sin tener en cuenta la dimensión atlántica de esta lengua. Creíamos que los profesores tenían que adoptar una aproximación etnográfica a los contextos de aprendizaje e interesarse por entenderlos en vez de adoptar una postura de imposición de la "cultura hispánica". La idea de "civilization" que

Centro Virtual Cervantes

durante años había acompañado las clases de FLE, nos parecían pretéritas: la realidad de las sociedades que hablan español eran distintas, los referentes geográficos y urbanos también aunque creíamos que teníamos que procurar que no se olvidara que esta lengua hablada por una multitud de sociedades relativamente pobres tenía una literatura de primera magnitud mundial. El currículo por otro lado tenía que estar impregnado de valores democráticos que de forma indirecta se proyectaban a través de la práctica docente.

Por otro lado, siguiendo los loables consejos de H. H. Stern, nos parecía importante explicar precedentes en la enseñanza de L2 o LE en general y del español en particular, para que los futuros enseñantes no cayesen en la absurda creencia de que había modas en la enseñanza de lenguas. Hay enfoques y movimientos y éstos son producto de una cierta síntesis de lo que se entiende por lengua, por aprendizaje y por enseñanza en cada momento histórico. Este programa de formación aspiraba a ayudar a crear una nueva síntesis. Fue una formación que sin duda contribuyó a un cambio de paradigma didáctico en algunas aulas de E/LE.

Desde 1998 se han titulado unos 270 estudiantes de Máster y unos trescientos más al no presentar la Memoria Final obtuvieron un Diploma de Postgrado. Desde 2001, y en cuanto tuvimos una plataforma adecuada en forma de campus virtual, se impulsó una versión semi-presencial y desde 2006 empezó una nueva etapa al normalizar su estatus académico y ofrecerlo como Máster Oficial en el marco de EEES.

Y bien, un proyecto como éste, cómo es visto por los estudiantes, qué percepción tienen de su relevancia. Ésta ha sido siempre una preocupación de la organización del curso y por ello se han adoptado diferentes aproximaciones para obtener retroalimentación y tener información significativa. En el apartado siguiente vamos a hablar de un tipo de evaluación cualitativa que nos ha aportado una abundante cantidad de esta información.

2. SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Este Máster puede ser evaluado por la cantidad de profesores formados trabajando en puestos cualificados, por la cantidad de publicaciones que ha generado tanto en el campo de materiales didácticos como en el de publicaciones de investigación, por las más de doscientas cincuenta monografías presentadas, por las tesis doctorales que ha alentado, por su influencia en Másteres más recientes en los que trabajan antiguos alumnos de éste y por su peso en la elaboración de documentos curriculares pero además de esta evaluación de gran angular nos hace falta una evaluación a un nivel más

Centro Virtual Cervantes

modesto y más de detalle, pero que dé razón de la formación que siente un estudiante individualmente.

Los instrumentos de evaluación que más se han utilizado en los centros educativos universitarios han sido las encuestas entre alumnos que permitían un tipo de respuestas poco matizadas en las que los alumnos podían expresar su grado de satisfacción hacia la actuación de sus profesores. Solía haber espacio para dejar constancia de un comentario que no solía ser tratado de manera sistemática en el análisis de los datos. Esto permitía obtener resultados simples fácilmente traducibles a resultados estadísticos pero que tenían poca proyección en la toma de decisiones para cambiar el estado de cosas. Todavía eran más insuficientes para captar la percepción que tenían los estudiantes de su proceso de formación. Eran datos que tenían la virtud de permitir detectar problemas graves pero en modo alguno de desarrollar una actitud reflexiva entre los propios estudiantes sobre su proceso educativo. Muchas de estas encuestas, todavía usadas de manera exclusiva, corresponden a una visión de la formación universitaria en la que los profesores son la fuente de todo conocimiento, sin referencias alguna al uso de bibliotecas, campus electrónicos como moodle, campus virtuales, presentaciones de trabajos, foros de discusión, etc. (Tuning). Es verdad que en las materias que se organizaban de manera experimental según los presupuestos del EEES se dieron estudios más matizados y ricos, algunos incluso tuvimos el privilegio de tener voluntariamente doctorandos que nos entrevistaban y grababan numerosas clases para poder estudiar nuestras actuaciones e igualmente entrevistaban a los estudiantes para poder contrastar datos. El problema surgió luego con la avalancha de datos a procesar.

Es evidente que como Coordinador de un Máster Oficial no podía dejarlo sin una evaluación interna, como debe hacerse con todo proceso de innovación educativa, que será acompañada de la externa al final de la segunda edición. Esta evaluación tiene varios componentes pero hay uno de ellos que me parece más significativo y más congruente con la innovación que presenta el curso. Este Máster Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera alenta que la evaluación de cada materia, organizada por asignaturas, se articule mediante un portafolio de evidencias de aprendizaje constituidas por documentos diversos acompañados de las reflexiones correspondientes. El máster en su conjunto también requiere la elaboración de un portafolio de aprendizaje. En éste los estudiantes dejan reflejo de sus procesos formativos mediante manifestaciones sobre lo que ellos consideran más relevante de todo lo que han aprendido tal como consta en los documentos y conclusiones presentados al final de cada semestre.

Centro Virtual Cervantes

Este Portafolio del Máster es acumulativo y flexible puesto que permite eliminar o añadir evidencias de sus aprendizajes tanto en competencias como en conocimientos más conceptuales.

Las conclusiones o reflexiones finales que cierran cada nueva entrega del Portafolio ofrecen atisbos sobre como articulan estos estudiantes sus percepciones, sus creencias sobre su campo de actuación futuro, su manera de sentir el proceso de cambio de paradigma que se produce en sus convicciones sobre temas centrales de su formación. Esta parte constituye para los responsables inmediatos de estos estudios una evidencia de como estos estudiantes dan cuenta de la crisis de muchas de sus ideas profesionales establecidas y como construyen nuevas ideaciones que les parecen más congruentes con el estado de conocimiento actual para poder actuar como profesores. Éste es el objeto de esta comunicación, mostrar como a través de estas manifestaciones de los estudiantes, a menudo críticas y con sugerencias para la mejora de la organización y del curriculum del Máster nos permite evaluar de manera matizada, con gran riqueza de datos, el desarrollo del curso y al mismo tiempo percibir el desarrollo formativo de los participantes. Una parte de estas declaraciones escritas han sido calificadas en cuatro campos distintos:

– Aspectos positivos.
– Aspectos negativos.
– Reivindicaciones.
– Significado del curso para los participantes.

2.1. Aspectos positivos

Las declaraciones que siguen son una pequeña muestra de un *corpus* mucho más amplio en el que aparecen comentarios de diferente signo. En estas muestras aparecen expectativas cumplidas, sensación de vivencialidad (profesores que están actualmente enseñando e investigando en el campo E/LE), metodología adecuada puesto que promueve la reflexión y la interacción.

> Las expectativas previas no sólo no han sido cumplidas sino que se han visto superadas con creces (G A).
>
> El hecho de que el profesorado… haya trabajado como profesores de E/LE, algunos lo siguen haciendo hoy en día, y que estén investigando actualmente en el campo que imparten, propicia *un marco ideal* para el intercambio de experiencias (G A).

Centro Virtual Cervantes

> Me parece *extremadamente útil poder disponer de los materiales* utilizados por los profesores en sus explicaciones para poder así escuchar relajados… y *no estar pendiente de anotarlo todo* (McM).
>
> *La metodología* empleada en las diferentes asignaturas *me parece correcta* dado que incita a la reflexión y a la interacción (KO).

Naturalmente se pueden leer en estas evaluaciones comentarios negativos que se detallan en el apartado siguiente.

2.2. Aspectos negativos

Los comentarios críticos se refieren a menudo a la falta de una buena integración de alguna asignatura a la manera de trabajar de las otras.

Es decir que había asignaturas donde el profesor no abría espacios de interacción, o alguna asignatura de un nivel demasiado alto para las necesidades de estos alumnos; la sensación de urgencia a la que se han visto sometidos algunos alumnos y finalmente algunos aspectos materiales puesto que los alumnos no podían sacar libros de la biblioteca de la UPF por falta de protocolo.

> En varias ocasiones no se ha atendido de manera eficaz a las expectativas, que no a las necesidades, de los alumnos (G A).
>
> [tener] las asignaturas más conectadas con lingüística como ciencia separada (MD).
>
> Es preferible sacarle más rendimiento a un número menor de lecturas que pretender que el alumno lea por encima una cantidad utópica de bibliografía (FB).
>
> …la asignatura XXX, la utilidad de la cual y según mi modesta opinión conlleva una seria tarea de reflexión a la organización del máster (FB).
>
> Si se trata de un máster interuniversitario, carece de sentido poder utilizar los servicios de una universidad y no los de otra (McM).
>
> uno de los únicos puntos deficientes de este máster es la falta de compromiso con el aprendizaje del alumno que demostraron algunos profesores y que se evidenció en el frenético ritmo con que fuimos abarcando los contenidos (PC).

2.3. Reivindicaciones

Los alumnos naturalmente piden diferentes mejoras tanto en las instalaciones como en la regularidad de la programación para no tener demasiado trabajo acumulado.

Centro Virtual Cervantes

revindicamos poder tener las mismas posibilidades tanto de investigación como de profesionalización en este ya Máster oficial (G A).

revisión de la categoría de obligatoria y opcional de las diversas asignaturas (G A).

creo que seria conveniente programar más horas de observación de clase (AP).

La idea de centralizar los estudios de tercer ciclo en el Palau de las Heures me parece ideal dado que es un lugar que propicia la reflexión…[pero conviene]… equiparlo con una pequeña biblioteca y con salas de estudio y de ordenadores para uso individual (McM).

En algunas ocasiones nos ha parecido excesiva la cantidad de trabajo" […] "Es imposible combinar el Máster con un empleo, ha habido momentos en los que la mayoría ha pasado dificultades económicas (GA).

2.4. Significado del curso para los estudiantes

Finalmente, las declaraciones que me parecen más significativas son las que dejan entrever los cambios que se producen en el pensamiento de los estudiantes cuando hablan de dilemas, adquirir una conciencia profunda, percibir aspectos inéditos, observar el progreso realizado, ser consciente del proceso de aprender a aprender, la articulación de los nuevos conceptos en forma de constelación, etc. Son palabras clave que nos permite afirmar que algún grado de formación sólida parece que ha sido adquirida por estos participantes.

El dilema se produce precisamente por la forma como aprovechar e integrar todo este conocimiento en nuestra practica docente (G A).

…la asignatura nos ha permitido *adquirir una conciencia profunda* de la importancia de los modos tanto oral como escrito en la comunicación (G A).

disponer de pautas nos ha permitido *reconocer* la presencia de aspectos sobre los que *no teníamos conciencia* previa (G A).

Ha sido sorprendente para mi poder *observar*, al final de haber leído el portafolio, la constancia y progreso de aprendizaje realizado visible por medio del trabajo realizado (MD).

Tomar conciencia de la pluriculturalidad en el aprendizaje de una LE me parece otro de los temas básicos (FB).

…lo que *he visto desarrollarse* perfectamente con el método de evaluación del máster, donde estamos *aprendiendo a aprender* (MD).

…el profesor competente de hoy *debe saber la filosofía* de la enseñanza de lenguas. Debe poder formar su propia concepción (MK).

Centro Virtual Cervantes

Este máster también me ha ayudado *a poner en orden* mis conocimientos previos…conseguidos durante cinco años de estudios (MK).

Lo importante no es adecuarse a la programación sino al alumnado (FB).

Te hace ser más *autónoma* (MD).

El concepto de interlengua ha sido *un gran descubrimiento* para mi (McM).

El resultado, finalmente, es una *trama constelada* que intenta recoger, en la medida de lo posible, los conceptos clave… (McM).

De todas las muestras de aprendizaje, quizás *la más representativa del carácter reflexivo* de la docencia sea el portafolio (McM).

Elaborar el portafolio me satisface puesto que *me permite ver cómo crezco* como profesora de E/LE […] el presente portafolio *que me ha llevado a alcanzar un grado de abstracción* tal que me permite observar y relacionar el contenido global de todas las materias del máster (McM).

[Este máster] …*me obliga a reflexionar constantemente* a partir de la interacción social y cognitiva.

Siempre *es muy difícil reflexionar o criticarme a mi misma*, pero dichos trabajos nos obligan a hacerlo. Eso es algo esencial en la formación de profesores… (KO).

En el diario *se puede ver el cambio de mis ideas*, cómo me sentí en clase o cuando leí un articulo (KO).

La abundancia de conocimiento no es para simplificar el camino (KO).

Me he dado cuenta que un primer objetivo puede minimizar las diferencias de opiniones y puede llevar a una negociación muy enriquecedora.

En esta *asignatura he* alucinado *con la capacidad que tenemos todos de ordenar, estructurar, y reflejar todas las ideas* de la materia en un hoja de papel DIN-A-3 de maneras diferentes pero válidas, y gracias a ello me he aventurado a realizar dicho mapa a ordenador con un magnifico programa (SL).

A nivel personal, esta primera etapa me ayudó a resolver muchas dudas y *a darme cuenta* no sólo del español, sino también de mi lengua materna (KM).

Este acercamiento a la evaluación cualitativa del curso viene dado por una línea de indagación y otra de innovación educativa que hemos desarrollado durante esta última década:

La más antigua y que nos ocupado en diferentes proyectos que han servido para desarrollar cuatro tesis doctorales y varias publicaciones ha sido el investigar las ideaciones de profesores y estudiantes de segundas lenguas (L2) para poder tener una idea más aproximada de las convicciones sobre las que se articulaban los procesos de aprendizaje y su complemento,

Centro Virtual Cervantes

los procesos de enseñanza. Para ello se recogían datos mediante entrevistas semiestructuradas, datos provenientes de diarios de aprendizaje y datos que procedían de discursos generados en las aulas y últimamente de reuniones de profesores mientras llevan a cabo reuniones para armonizar criterios para la evaluación de la competencia oral y escrita de estudiantes de L2.

La segunda línea proviene de la implantación desde hace cuatro años de portafolios de aprendizaje en algunas asignaturas de pregrado y postgrado con la doble finalidad de desarrollar más autonomía en el estudio y el aprendizaje, y el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica en todo el proceso. La implantación de los portafolios venía de lejos; estaba detrás toda una serie de aportaciones en varios campos de conocimiento y había una concreción bien perfilada para la enseñanza de segundas lenguas. A partir de aquí nos pareció que el trabajar con Portafolios nos permitía acercarnos a los principios de actuación que se daban en Tuning como directrices para desarrollar los créditos transferibles en el espacio europeo.

Analizando el discurso escrito de los estudiantes del Máster de Formación de Profesores de E/LE nos aparece una serie de palabras clave que nos permiten con sus expresiones asociadas detectar, en cierto modo, la percepción de formación que han desarrollado los estudiantes de este máster, la asunción de responsabilidad frente a su aprendizaje y la pluralidad de las competencias que han adquirido.

3. CONCLUSIÓN

Espero que se vea la coherencia entre estas dos áreas, la de la creación de un curso de formación de profesores y la de la evaluación del mismo. Entre ambas existe el común denominador de la innovación y de la reflexión. Para ambos existe una exigencia de organizar de manera constante una investigación empírica y teórica que nos debe permitir reformular los contenidos del programa de formación de manera constante y sin estridencias; de manera crítica y al mismo tiempo constructiva ya que la inversión intelectual y emocional de los participantes del curso merece por un lado ayudarles a poner en duda los diferentes aspectos de sus convicciones profesionales y al mismo tiempo ayudarles a construir un grado de seguridad para sus actuaciones pedagógicas en el aula.

Centro Virtual Cervantes