Estrategias de aprendizaje de la enseñanza del ELE a nivel universitario

Aura Luz Duffé Montalván
Universidad Rennes 2, Bretaña, Francia

Resumen

En este artículo tratamos de identificar un tipo de formación del *ELE* propuesta en la universidad en Francia, *LANSAD* (*LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*) y, con ella, exponemos nuestra reflexión sobre los parámetros y criterios de su enseñanza-aprendizaje.

Si bien la metodología universitaria mantiene aún una enseñanza tradicional (profesor fuente del saber/estudiante receptor de los conocimientos), el contexto de *LANSAD* exige un cambio en la manera de conducir la transmisión de los contenidos. En éste, se hablará más bien de desarrollar competencias tanto lingüísticas, pragmáticas como actitudinales. Los objetivos profesionales de *LANSAD* y las contribuciones de los grandes enfoques pedagógicos y psicológicos hacen posible que el profesor en la universidad pueda tomar conciencia de su nueva función: guiar la enseñanza-aprendizaje.

1. La enseñanza de una lengua a nivel universitario en Francia

De acuerdo con los primeros datos de la enseñanza universitaria, sabemos que en la Edad Media, su objetivo principal era transmitir *conocimientos, saberes* en los cursos magistrales. Promover la investigación universitaria no constituía aún en aquella época una de las principales metas; el siglo XIX se encargará de ponerla de realce conservándose hasta nuestros días junto con una metodología tradicional: el profesor desarrolla en clase sus investigaciones, es él quien detiene el saber, el estudiante recibe las infomaciones de forma pasiva, sometiéndose al conocimiento del profesor. Sin embargo, a finales del siglo XX y comienzos del XXI, existen intentos para renovar este método como lo prueba Annie Bireaud en su libro *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur* (Bireaud 1990: 62, 168).

En lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas, a partir de 1870 las universidades en Francia comienzan a modificar su organización al ver el auge económico y político de otros países como el de Alemania (Puren 1984:118). En esta nueva estructuración se da más importancia a la enseñanza de las lenguas porque se reconoce que éstas vehiculan los intercambios comerciales y culturales. Así, a partir de los últimos años de la década del 60, se crean formaciones de carácter práctico como la carrera de *AES* (*Administration Economique et Sociale*) y *LEA* (*Langue Etrangère Appliquée*). No obstante, a nivel secundario, los métodos de esa época seguían impregnados de la metodología tradicional; es decir, proponían en la mayoría de los casos, el análisis de textos literarios

bajo el apoyo indiscutible de la traducción (*thème/version*), la enseñanza de la gramática y la adquisición de contenidos. La universidad, a pesar de su renovación, gracias a la propuesta de nuevas formaciones, no se diferenciará de esta metodología.

Dentro de este contexto, el uso de nuevos materiales constituye tal vez la renovación más evidente, puesto que en las nuevas formaciones se tendrá que proponer el estudio de documentos actuales sacados de periódicos, revistas, hebdomadarios y, actualmente, hacer uso de los recursos de las nuevas tecnologías de la comunicación como Internet, bitácoras, forums, etc.

2. La formacion del español y la formacion LANSAD

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española a nivel universitario en Francia encontramos dos tipos de formación. La primera concierne la enseñanza de la filología española en la cual se imparte, por lo general, una metodología tradicional (cursos magistrales de literatura, de civilización, análisis de textos, traducción, gramática, etc.). La segunda corresponde a la enseñanza del español como curso opcional u obligatorio, según las carreras. En este caso, podemos hablar realmente de una enseñanza del *ELE* a nivel universitario puesto que se trata de desarrollar las competencias comunicativas de la comprensión y la expresión escritas y orales, así como saber interactuar con las personas de habla hispana.

Esta última formación viene del deseo, a nivel europeo, de promover la enseñanza de las lenguas y, en 2004, la dirección general de la Educación y de la Cultura de la Comisión Europea preconiza en su informe, la necesidad de proponer el aprendizaje de dos lenguas (sin tomar en cuenta la lengua materna) en los centros de enseñanza. Esto para reforzar el intercambio entre los países miembros. Así, en Francia, se proponen, en todas las carreras universitarias, el aprendizaje de dos lenguas, creándose, de este modo, lo que se conoce como la formación *LANSAD* (*Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*).

2.1. La formacion lansad

2.1.1. Especificidad de la formación: ejes, objetivos, definición

Al observar diferentes universidades francesas en las cuales se propone una formación *LANSAD*, se concluye que su enseñanza se organiza hasta ahora según la política, los objetivos y criterios de los establecimientos universitarios (Duffé Montalván 2010b: 154-157).

Haciendo un análisis global de los puntos comunes de esta formación, destacamos tres ejes principales:

- Primero, desde el punto de vista del aprendizaje del estudiante, se observa la predominancia del eje lingüístico-cultural, dado que se pone de realce el aprendizaje de la lengua a través del estudio de su historia política, social y cultural.
- Segundo, desde el punto de vista de la enseñanza, se destaca el eje didáctico, puesto que el profesor necesita identificar las estrategias necesarias que le per-

mitan llevar a cabo un trabajo específico, como el aprendizaje de un discurso especializado junto con el desarrollo de estrategias comunicativas.
- Finalmente, desde el punto de vista del aprendizaje y de la enseñanza, resulta cada vez más evidente la presencia del eje tecnológico, puesto que si se quiere incentivar el aprendizaje autónomo no hay más recurso que emplear los instrumentos que nos proponen las nuevas tecnologías.

Ahora bien, si se examina con detalle esta formación, reconocemos que focaliza dos objetivos importantes: unos generales y otros específicos. Los primeros concuerdan con el desarrollo de las competencias mencionadas en el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Los segundos corresponden a las necesidades específicas de un público adulto. La suma de estos dos objetivos constituye para nosotros la especificidad de esta formación, lo que implica para el profesor asumir diferentes retos:

- Adaptar los objetivos generales y específicos al aprendizaje de la lengua.

- Saber manejar diferentes contenidos específicos o generales de forma separada o conjunta: historia, civilización, lengua general, lengua de los negocios, conocimiento de derecho, etc.

- Saber manejar diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje dada la heterogeneidad de los niveles lingüísticos dentro de un mismo grupo de trabajo.

Así, el profesor en la formación *LANSAD* no puede contentarse, según nosotros, de un único saber disciplinario, el conocimiento de otras disciplinas como la psicolingüística, la didáctica, la psicología del aprendizaje constituyen los útiles necesarios para hacer investigaciones en la comprensión y producción de una lengua extranjera.

Con el objetivo de definir de forma más precisa la enseñanza de esta formación, nos atrevemos a presentar el siguiente concepto:

Enseñanza que engloba el análisis cultural, lingüístico y profesional de una lengua extranjera. Contexto en el cual el profesor se ve confrontado a una diversidad de metas, de necesidades y objetivos y, frente a los cuales, debe demostrar su dominio de las competencias disciplinarias y psico-didácticas. En clase, el profesor deberá saber conjugar sus conocimientos, sus habilidades y actitudes.

2.1.2. Características de los estudiantes

Dado que la formación *LANSAD* reúne o puede reunir a un conjunto de estudiantes especialistas de difererentes disciplinas o carreras, resulta muy difícil identificar las características de estos estudiantes. Sin embargo, podemos inferir algunas características a nivel lingüístico, cognitivo, cultural y profesional.

Primero, a nivel lingüístico, para los establecimientos que proponen una prueba de control al inicio de clases, con el fin de establecer luego la formación de grupos (según

los niveles de los estudiantes, como en el caso de las Universidades París III-Sorbonne Nouvelle, Mulhouse Colmar y Grenoble 3, entre otras), podemos pensar que ésta se hace en función de la adquisición de las estructuras lingüísticas de base, es decir, haber adquirido la morfología nominal y verbal. En otros casos, encontramos grupos constituidos en función de los objetivos profesionales. En cualquier caso, los estudiantes presentan una cierta homogeneidad lingüística. En otras universidades, como la nuestra, que regrupa a estudiantes según ciertos criterios de afinidad entre disciplinas y que no proponen pruebas de control para la formación de grupos, el nivel lingüístico resulta muy heterogéneo, es decir, podemos encontrar dentro de un mismo grupo a estudiantes que no han adquirido las estructuras lingüísticas de base, como encontrar a aquéllos que las dominan perfectamente y que desean simplemente perfeccionarse en una comptetencia determinada, ya sea la oral o la escrita, por ejemplo.

A nivel intelectual, como se trata de estudiantes que cursan la formación de Grado o de Master y que se encuentran entre los dieciocho y veinticuatro años de edad, se supone que a nivel cognitivo han adquirido el estadio preposicional (según Jean Piaget)[1], lo que les permite a priori comprender las frases subordinadas y las imágenes encontradas en un texto.

Desde el punto de vista social, económico y cultural, faltan estudios específicos a nivel sociológico para determinar la influencia o el impacto de un contexto en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, como ocurre en todas las universidades en Francia, los estudiantes provienen de diferentes sectores sociales, económicos y culturales. Así podemos encontrar alumnos de varios países de Europa siguiendo el curso de *Español-LANSAD*, puesto que se propone la formación a todo estudiante inscrito cualquiera sea su nacionalidad. Frente a esto y, por algunas reacciones que hemos observado durante la dinámica de grupos, una pregunta suscita siempre nuestra reflexión: ¿Cuáles serían las estrategias didácticas frente a un público pluricultural?

Finalmente, desde el punto de vista profesional, según la estructura propria de cada universidad, podemos encontrar objetivos muy precisos: como el aprendizaje de fórmulas de cortesía en los intercambios comerciales, hacer traducciones de textos especializados para las carreras de *Ciencias Económicas*, por ejemplo, hasta perseguir objetivos muy generales como el dominio de la lengua oral para las carreras de *Artes Plásticas*. En general, cualquiera sea la disciplina concernida, el objetivo común a nivel profesional es poder comunicar tanto a nivel escrito como a nivel oral. Los estudiantes desean adquirir el léxico y las habilidades necesarias para desenvolverse en un contexto profesional. Así, el conocimiento y la práctica de la comprensión/ producción oral y escrita resultan indispensables en esta formación.

Para resumir lo que acabamos de decir, se puede afirmar que los estudiantes en *LANSAD* presentan características muy heterogéneas. Existe diversidad tanto a nivel de sus objetivos como a nivel de las características intelectuales, sociales y culturales.

1. Jean Piaget junto con Jerôme Bruner y otros investigadores de la psicología cognitiva han descubierto "Los estadios de aprendizaje intelectual" propios a la edad cronológica del individuo. Esta propuesta que puede ser revisada constituye, sin embargo, un punto de referencia para los investigadores en psicología cognitiva.

Ésta es una realidad que se tiene que tomar en cuenta en la planificación de nuestros cursos y en el conjunto de la estructura de la formación.

3. Estrategias de aprendizaje

La especificidad del contexto de la enseñanza *LANSAD* y las características de sus estudiantes, nos obligan a reflexionar sobre cuáles serían las estrategias didácticas para encauzar el aprendizaje óptimo. A continuación presentamos algunas de nuestras observaciones que se han ido concretizando a medida que adquiríamos más experiencia en este tipo de formación. Éstas se resumen en los siguientes aspectos:

3.1. Observaciones

3.1.1. A nivel del aprendizaje frente a la presencia de estudiantes de diferentes culturas

Primero, podemos afirmar que la presencia de estudiantes de diferentes culturas favoriza la comprensión de ciertos contenidos lingüísticos, culturales y profesionales. Por ejemplo, la identificación de lo implícito en los discursos escritos y orales se comprende con mayor facilidad gracias a los conocimientos culturales que ya poseen los alumnos. En el caso de esta frase: "Como si de Pilatos se tratase, el congreso de los Diputados ha recomendado no regular la prostitución en España"[2] (Blanco 2007: 24), el hecho de saber identificar el nombre de este personaje (*Pilatos*) y conocer su papel en la historia, facilita la comprensión de otras frases formuladas en el discurso: "[...] Pero el congreso de los diputados ha decidido tirar por el camino de en medio y lavarse las manos" (Blanco 2007: 25).

Por otro lado, el hecho de trabajar sobre las bases de diferentes interpretaciones de enunciados según las diferentes culturas, ayuda a situar cada enunciado en un contexto determinado, es decir, situar la lengua meta con respecto a la lengua materna y guardar así, entre todos, una apariencia frente al otro. Se hablará en este caso del respeto de las interpretaciones.

Segundo, como lo afirma Alain Blondel y *al*. (Blondel, Briet, Collès, Destercke y Sekhavat 1998: 30) "[...] Comme la découverte d'une ville, l'acquisition d'une langue et d'une culture étrangère est liée à la fois à l'affectif et au cognitif". En este sentido, nuestra experiencia lo constata, al observar que en la formación *LANSAD*, la mayoría de los estudiantes escogen el aprendizaje del español por tratarse de una lengua con la cual se sienten identificados, ya sea por el interés cultural que representa o por la apertura profesional que se les abre al saber comunicar en español.[3]

Desde el punto de vista cognitivo, observamos efectivamente que los estudiantes provenientes de las diferentes lenguas romances escogen por lo general aprender español porque el esfuerzo cognitivo para adquerir los automatismos lingüísticos no es muy

2. Blanco, Natalio (2007): "El limbo jurídico de la prostitución", *Cambio 16*, n° 1.839, 5 marzo, Madrid: 24, 25.
3. A través de este medio, se les presenta la posibilidad de realizar prácticas profesionales en los países hispanoamericanos.

elevado. Esto debido a las semejanzas encontradas en relación con su lengua materna en la construcción de la sintaxis y la formación de los lexemas. Por ejemplo, si un francés lee esta frase *las conclusiones de la reunión revelan que buena parte de las familias*... su esfuerzo cognitivo es relativamente débil, puesto que lo comprenderá desde la primera lectura al observar las semejanzas entre las raíces de los lexemas, aunque la traducción al francés varíe (*les conclusions de la réunion révèlent que la plupart des familles*...).

Tercero, junto con la teoría evolutiva-constructivista de Jean Piaget, pensamos que la lengua extranjera se aprende desde el momento en el cual uno llega a apropiarse de los paradigmas lingüísticos y culturales y puede lograr construir, por sí mismo, enunciados correctos. Y ésto a prueba de intentos, ejercicios, errores y logros obtenidos a lo largo de su formación. Así, al igual que la lengua materna se somete al aprendizaje de automatismos, la lengua meta requiere los mismos. Por consiguiente, el profesor tendrá que crearlos para que el estudiante llegue a producir enunciados espontáneos. Por ejemplo, a nivel de la prosodia, se tendrá que proponer ejercicios en los cuales los estudiantes puedan internalizar el ritmo, la acentuación y la cadencia de las palabras y los enunciados.

Cuarto, a nivel lingüístico en la traducción, en particular, lo importante será establecer las semejanzas y diferencias en la construcción de los enunciados para que luego sea el propio alumno quien pueda establecer los propios abismos y cercanías entre su lengua materna y la lengua meta. Por ejemplo, frente a un enunciado tal como: *movimiento juvenil*, su traducción al francés es *mouvement de la jeunesse*. Aquí resulta interesante resaltar que frente a la expresión de un mismo referente, la lengua española prefiere adjetivar un sustantivo (*juvenil*) mientras que el francés prefiere una locución preposicional (*de la jeunesse*).

3.1.2. A nivel de las actitudes del profesor

Primero, se debe reconocer que todo profesor tiene un poder frente a su público. Esto proviene del conocimiento y de las destrezas que ha adquirido a nivel profesional y, gracias a este hecho, puede persuadir y convencer a su alumnado (Belinga Bessala 2010: 54).

Sin embargo, se debe reconocer que para saber persuadir y convencer, se debe conocer ante todo a su público, conocer sus objetivos e intereses y esto, transpuesto en una sesión de clase, implica que el profesor sepa *escuchar*, prestar interés a los comentarios de sus alumnos, a sus intervenciones o preguntas planteadas. Para Jean-Marie Péret y Jean Petaux (Péret y Petaux 1996: 35) es la única manera de poder penetrar en su mente y así ayudarles a expresar sus ideas, si no las más íntimas, las más cercanas a sus preocupaciones con respecto al curso. De esto se infiere, la necesidad para el profesor, no sólo de lenguas sino también para todo profesor, de poser, aparte de su formación científica, conocimientos y habilidades en psicología del aprendizaje universitario, en psicología de los comportamientos y, por supuesto, en didáctica universitaria. Esto le permitirá, según Simon Belinga Bessala, pensar en el estudiante y en las necesidades de formación del contexto en el que ejerce (Belinga Bessala 2010: 39-40).

Segundo, más que en toda otra disciplina, en la enseñanza de una lengua extranjera, se necesita que el profesor cumpla la función de guía, conductor en el aprendizaje, puesto que se trata de que el estudiante internalice y desarrolle competencias lingüísticas, pragmáticas y actitudinales. Por ejemplo, enseñar que el imperativo se forma con el presente del modo del indicativo para la segunda persona gramatical del singular *tú* y con el subjuntivo presente para las otras personas gramaticales (*usted*, *nosotros*, *ustedes*, *vosotros*, *ustedes*) no requiere la presencia del profesor puesto que esta información puede encontrarse fácilmente en los manuales u otros medios de información (diccionarios, compendios gramaticales, etc.). Más bien su presencia será indispensable y cumplirá la función de guía al analizar, junto con los estudiantes, las diferencias de uso según el contexto, el alejamiento y la cercanía con respecto a su lengua materna. Asimismo, se requerirá su presencia para plantear y corregir ejercicios tanto a nivel del discurso oral como escrito. Para Dieudonné Leclercq y Brigitte Denis "[...] l'enseignant apparaît comme un diététicien, qui donne des conseils, aide à faire des bilans, à avoir un 'regard sur soi'. Actuellement, certains formateurs seraient plutôt des gaveurs et les enseignés des producteurs de "foie gras intellectuel"" (Leclercq y Denis 1998: 103).

3.1.3. A nivel de la metodología y estrategias didácticas

Dado que uno de los criterios para pasar con éxito las pruebas de los exámenes universitarios ha sido desde siempre exigir rigor, exactitud y coherencia en la producción de los discursos escritos y orales, los profesores de lengua en la universidad tienden a mantener estas exigencias, olvidando el objetivo principal del aprendizaje de una lengua: desarrollar las competencias de la comprensión y producción escritas/orales, así como la competencia intercomunicativa.

Como lo reconoce Simon Belinga Bessala "[...] pour enseigner à l'Université, il ne suffit pas de connaître et de maîtriser sa matière objet d'enseignement; il faudrait [...] que l'enseignant sache comment organiser et dispenser ses enseignements en tenant compte des attentes des étudiants" (Belinga Bessala 2010: 13). Con esta idea concluimos que se necesia organizar la enseñanza-aprendizaje,[4] es decir, examinar la pertinencia de los objetivos, contenidos, de las estrategias, de los recursos, de los intereses de los alumnos, del contexto educativo, de la evaluación, etc., es decir, pasar al examen didáctico de nuestra disciplina.

En el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, la planificación didáctica presenta una particularidad y es que, a través del análisis de los contenidos y el desarrollo de competencias y habilidades lingüísticas y pragmáticas, se tiene que generar ciertas actitudes con respecto a la lengua, hacer comprender, como lo afirma Alain Blondel y al., que "[...] chaque langue impose à ceux qui l'utilisent un mode de lecture particulier du réel et détermine une certaine vision du monde [...]" (Blondel, Briet, Collès, Des-

4. El hecho de poner un guión entre las palabras *enseñanza-aprendizaje*, representa para nosotros el vínculo estrecho que existe entre estos dos procesos, de ahí que mantengamos su inclusión.

tercke y Sekhavat 1998: 6). Frente a esto, en una clase de lengua, se trabaja incluso el análisis de los gestos, de lo no verbal, de lo implícito, pero que, sin embargo, interpela a su interlocutor a través de una mirada, de un sonido, de una reacción o actitud.

Por consiguiente, enseñar el ELE en la universidad no es tarea fácil. Por un lado, se tendrá que exigir resultados de alto nivel académico y pragmático haciendo que el interés de los estudiantes no decaiga, a causa de estas exigencias. Asimismo, nuestras clases deberían presentarse de forma atractiva e interesante para cumplir con los objetivos. Para Simon Belinga Bessala (Belinga Bessala 2010: 85).

> [....] la beauté d'un cours se situe au niveau de son fond et surtout de sa forme (méthodes, techniques, stratégies didactiques). Car le fond renvoie aux contenus didactiques, et ne pose pas généralement des problèmes. Les problèmes que rencontrent les enseignants sur le terrain, consistent à savoir comment rendre les contenus de l'enseignement accessibles, compressibles et attrayants?

La pregunta formulada a final de este enunciado nos ayudan a introducir las pautas generales que establecemos en nuestras clases del ELE en la formación LANSAD.

4. Estrategias de aprendizaje en LANSAD

Dadas las características de nuestros estudiantes de LANSAD y los objetivos generales y específicos citados más arriba, las estrategias que proponemos a continuación corresponden a procedimientos que hemos seguido durante nuestro ejercicio profesional. La teoría ecléctica de la enseñanza-aprendizaje de Robert Gagné representa el hilo conductor de nuestra propuesta y, con ésta, hemos afrontado diversos casos de improvisación, según las nececidades de los estudiantes.

El enfoque de Robert Gagné reúne varias teorías psicopedagógicas como la teoría del condicionamiento, las teorías cognitivas, la posición evolutiva de Jean Piaget y la posición de A. Bandura con respecto al aprendizaje social. Para R. Gagné es indispensable que se respete ocho procesos en la enseñanza-aprendizaje (la motivación / expectativa, la comprensión / atención, la adquisición / codificación, la retención / almacenamiento, la rememoración / recuperación, la generalización/la transferencia, la acción, el refuerzo / aliento) para que se considere que se ha trabajado todos los aspectos que contribuyen a la obtención del aprendizaje.

Así, en nuestra práctica docente hemos puesto en práctica estos principios tratando de conciliar los objetivos generales de toda enseñanza universitaria (incentivar el rigor, la exactitud y coherencia), los objetivos generales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (desarrollo de las competencias escritas, orales y de interacción) y los objetivos específicos de *LANSAD* (según las necesidades profesionales de los estudiantes). Lo que exponemos a continuación constituye un ejemplo de nuestro análisis y aplicación.

4.1. Etapas de la enseñanza-aprendizaje en *LANSAD*

1. El inicio del contacto (la motivación):

Estrategias del profesor	Aprendizaje del alumno
–Mirada focalizada en los estudiantes, precisión de los objetivos del curso; descripción del trabajo; rememoración de puntos anteriores, si se trata de un curso complementario a otro ya iniciado. –Si se trata del inicio del aprendizaje de una lengua, se suele establecer una prueba de entrada (evaluación escrita u oral) en clase o durante una sesión previa a la inscripción. –La etapa inicial se concretiza en la universidad presentando el programa del curso, la bibliografía, el modo de evaluación para el trabajo anual o de una clase. –Establecer grupos de trabajo.	–Escuchar la explicación del profesor; disposición actitudinal positiva para el inicio del curso. –Efectuar la prueba de entrada, tratando de demostrar honestamente sus conocimientos y competencias con respecto a la lengua meta.

2. Desarrollo del aprendizaje (la comprensión, la adquisición, la retención, la rememoración)

Estrategias del profesor	Aprendizaje del alumno

–Presentar un material que llame la atención sobre el tema, el contenido o la destreza que se tendrá que trabajar: *contar una anécdota, presentar un diagrama, una imagen, leer un proverbio, presentar un texto para ser analizado*, etc.	–La atención focalizada en la presentación del profesor.
–Pedir la participación activa de los estudiantes: *lectura, comentarios, preguntas, redacción escrita, trabajo en grupo, síntesis oral, ejercicios, proponer soluciones a las problemáticas planteadas, establecer juego de roles, intercambios de trabajo (intercambiar conocimientos)*, etc.	–Poseer las destrezas y competencias lingüísticas para ejecutar las actividades propuestas por el profesor. –Demostrar una actitud favorable para el aprendizaje aceptando las diferentes actividades.
–Reflexionar sobre las actividades que podrían contribuir a crear automatismos para el dominio de las competencias comunicativas (ej.: *repetición del uso de ciertas locuciones o preposiciones a través de ejercicios escritos u orales (ej.: completar diversos enunciados con la preposición adecuada, crear enunciados orales en los cuales se tendrá que hacer uso de la preposición estudiada, escuchar emisiones en las cuales encontramos el uso de estructuras lingüísticas trabajadas, etc.*).	–Cumplir activamente con los ejercicios propuestos e investigar por sí mismo otros en los cuales se encuentra un punto estudiado en el curso.

3. Constatación del aprendizaje (la generalización, la acción, el refuerzo)

Estrategias del profesor	Aprendizaje del alumno

–Con respecto a un punto trabajado en el curso, establecer comparaciones y diferencias de usos y costumbres entre diferentes culturas.	–Realizar las pruebas propuestas por el profesor.
–Proponer trabajos de investigación sobre un punto particular: *presentar artículos de prensa complementarios sobre un tema trabajado en el curso o susceptible de interesar a los estudiantes*.	–Trabajar de forma autodidáctica para ampliar los conocimientos y las competencias comunicativas.
–Proponer evaluaciones hechas por los propios estudiantes sobre su adquisición y aprendizaje de un aspecto en particular: establecer comparaciones de resultados a nivel individual y en grupo. Diálogo sobre la objetividad y subjetividad de las evaluaciones.	–Desechar prejuicios y trabajar la objetividad en las evaluaciones con respecto a sí mismo y a los demás.
–Poner en situación de prueba al alumno; programar evaluaciones escritas u orales (*presentación de exposiciones, comentarios escritos y orales, crear situaciones profesionales empleando el contenido y trabajando las destrezas desarrolladas en curso* (*ej.: buen uso de las fórmulas de cortesía*), etc.).	–Preparación, concentración y demostración de la adquisición de saberes y competencias lingüísticas.
–Analizar el cumplimiento de los objetivos de la sesión o secuencia de clase.	–Juzgar hasta qué punto se ha cumplido con los objetivos y trabajar en función de esto para desarrollar otras habilidades cognitivas, comportamentales y actitudinales.

Obsérvese a través de las actividades propuestas que el profesor tiene una responsabilidad muy importante para poder desarrollar el aprendizaje deseado.

5. Conclusiones

Dentro de la exigencia del desarrollo de las competencias lingüísticas, pragmáticas y actitudinales en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la metodología universitaria exige un alto nivel en el aprendizaje cognitivo. El profesor universitario acostumbrado a una metodología tradicional de la transmisión de contenidos, con la enseñanza de *LANSAD*, observa que su función cambia, debido a su nuevo papel que tendrá que asumir: ser guía, tutor del aprendizaje. En este sentido, tendrá que establecer estrategias didácticas para que sea el propio estudiante quien descubra sus capacidades y habilidades con respecto a la lengua meta. De este modo, el profesor tiene una gran responsabilidad en el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

BELINGA BESSALA, S. (2010): *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*, París: Harmattan.

BLONDEL, A., G. BRIET, L. COLLES, L. DESTERCKE y A. SEKHAVAT (1998): *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles: Duculot (de Boeck & Larcier).
DUFFÉ MONTALVÁN, A. L. (2010a): *Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol*, Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes, 2 vols.
DUFFÉ MONTALVÁN, A. L. (2010b): *Balance y reflexiones sobre la formación LANSAD*, Reims: Presses Universitaires de Reims, 153-166.
DUPONT, P. (1994): *La pédagogie universitaire*, París: Presses Universitaire de France.
EUSEBIO HERMIRA, S. (coord.) (2002): *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado de E/LE. Actas de I y II Encuentros Prácticos International House*, Madrid: Edinumen.
GAGNE, R. M. y L. BRIGGS (1983): *La planificación de la enseñanza - sus principios*. México: Editorial Trillas.
GAGNE, R. M. (1977): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México: Editorial Diana.
GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.) (2001): *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid: Edinumen.
LECLERCQ, D. (1998): *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Belgique: Pierre Mardaga.
MARTÍ SANCHEZ, M. (coord.) (2004): *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
OLIVERS VILASECA, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.
PEPIN, L. (1966): *La caractérologie et ses applications à la pédagogie et à l'orientation professionnelle*, París: Editions Universitaires.
PIAGET, J. (1969): *Psychologie et Pédagogie*, París: Editions Denoël.
VYGOTSKY, L. (1977): *Pensée et langage*, París: La Dispute/SNEDIT.