La adecuación de la enseñanza de ELE a las características del alumnado: el papel esencial del diagnóstico de dificultades y necesidades de aprendizaje del estudiante

Carlos Meléndez Quero
Université de Lorraine & CNRS, ATILF[1] (equipo Didactique des langues et sociolinguistique - CRAPEL), UMR 7118, Nancy, F-54015, France

1. Introducción

Este trabajo se centra en la importancia de enfocar la enseñanza del español como lengua extranjera en función del perfil y de las características del alumnado.

Partiendo de nuestra experiencia como Maestro de conferencias en la Universidad de Lorena, vamos a exponer los resultados de un trabajo de investigación centrado en el análisis de las necesidades de los estudiantes en términos de aprendizaje del español. Nuestro estudio está realizado sobre dos perfiles de alumnos de ELE: los de la *Escuela superior del profesorado y de la educación* (ESPE) de la Academia de Nancy-Metz que preparan una oposición para ser maestros de infantil y primaria, y los inscritos en *Métodos informáticos aplicados a la gestión de empresas* (MIAGE) en Nancy.

Tras unas consideraciones relativas al contexto institucional en el que tiene lugar la enseñanza de ELE en nuestro ámbito universitario, expondremos los resultados de un cuestionario efectuado a nuestros estudiantes francófonos, el cual nos ha permitido constatar la heterogeneidad de nuestros grupos de aprendientes de español y conocer sus dificultades en español, así como sus impresiones sobre la influencia (positiva o negativa) que su lengua materna (el francés) tiene para el estudio de ELE.

Asimismo, sirviéndonos de este diagnóstico de las características de nuestro alumnado, analizaremos la motivación de estos estudiantes para su aprendizaje del español y su opinión sobre la utilidad de la obtención de un diploma oficial de ELE para su futuro académico o profesional.

Resaltaremos igualmente el interés que tiene el diagnóstico de las expectativas y prioridades de los alumnos para fijar objetivos y actividades de aprendizaje pertinentes para su formación.

Finalmente, explicaremos las impresiones de estos aprendientes francófonos sobre los grupos de nivel en clase de ELE y sus representaciones en cuanto a los procesos y dispositivos de aprendizaje de una lengua extranjera en el aula y fuera de ella.

1. Agradezco a la UMR 7118 *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (ATILF) la subvención concedida para presentar este estudio en el XXV Congreso Internacional de ASELE.

2. Marco institucional para la enseñanza de ELE

Antes de presentar los resultados del diagnóstico de necesidades y de expectativas de nuestros aprendientes de español, conviene recordar las circunstancias particulares que rodean a los estudiantes de la Universidad de Lorena sobre los que se basa nuestra investigación, así como la heterogeneidad de nuestros grupos de clase de ELE.

2.1. Los estudiantes de la ESPE de la Academia de Nancy-Metz

Situada en una posición geográfica estratégica excepcional (cf. Meléndez Quero 2013: 583-585), la región de Lorena se caracteriza por sus intercambios fronterizos con Bélgica, Luxemburgo y Alemania, y por el desarrollo de numerosos proyectos de cooperación interregional, especialmente franco-alemanes.

Más allá de la generalización del inglés como lengua extranjera, las políticas lingüísticas a favor del alemán (especialmente en las zonas fronterizas del departamento de la Mosela) tienen como consecuencia la inexistencia de centros educativos de primaria en Lorena donde se pueda impartir el español, aspecto que repercute en la motivación de nuestros estudiantes de la ESPE de la Academia de Nancy-Metz.

Esta situación contrasta con la formación de estos futuros maestros, que exige competencias en una lengua extranjera integradas en el diploma de máster mediante la acreditación de créditos E.C.T.S[2]. Concretamente, en nuestra formación de la ESPE de Lorena (http://espe.univ-lorraine.fr/), los estudiantes pueden optar entre cuatro lenguas (inglés, alemán, español e italiano), resultando el español la segunda más escogida en los centros con más alumnos (Nancy y Metz), por detrás del inglés y con un número de inscritos ligeramente superior al alemán[3].

El perfil de nuestros aprendientes de español de Máster 1 de la ESPE de Lorena destaca por su heterogeneidad. Buscando "diagnosticar el grado de preparación de los alumnos e identificar aquellos que precisen mayor atención" (Antón 2013: 179), el primer día de clase pedimos a los alumnos una ficha de entrada para que indiquen, además de sus datos personales, su formación académica previa y el número de años de estudio del español. La recopilación de estos datos nos ha permitido comprobar que la mayor parte proceden de la licenciatura de *Ciencias de lenguaje* (31.57%); en segundo lugar, el 18.42% vienen de *Lenguas, literaturas y civilizaciones extranjeras* (LLCE) en la especialidad de español; asimismo y en orden decreciente, encontramos estudiantes procedentes de licenciaturas relacionadas con las humanidades: *Ciencias de la educación* (10.52%), *Letras modernas* (7.89%) o *Lenguas extranjeras aplicadas* (LEA, con un 5.26% de estudiantes). La ausencia de una licenciatura específica para ser maestro explica la diversidad de estudios universitarios realizados previamente[4].

2. Cf. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29063/questions-reponses-formations-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation.html>. Esta última reforma suprime la exigencia inicial de una certificación en LVE de nivel B2. Sobre los constantes cambios en las consignas ministeriales acerca de la exigencia de una certificación lingüística para los futuros maestros, véase Behra, Macaire, Meléndez Quero y Normand (2012).

3. Nos basamos para este estudio en los datos atingentes al curso 2013-2014, en el que tuvimos 19 alumnos inscritos en Metz y otros tantos en Nancy, frente a los 15 y 12, respectivamente, del alemán.

4. Además de las licenciaturas anteriores, encontramos dos alumnos procedentes de *Ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas* (STAPS) y el resto (uno en cada caso) provienen de diferentes especialidades: *Historia*, *Historia del Arte*, *Sociología*, *Enfermería*, *Psicología*, *Comunicación*, *Administración Económica y Social* o *Tecnología*.

La diferente formación previa de nuestros alumnos confirma la polivalencia del maestro de primaria, que no ha de ser necesariamente especialista de lenguas extranjeras. Este aspecto provoca que el nivel de dominio de ELE y el tiempo dedicado al aprendizaje del español resulte muy desigual entre nuestros alumnos: mientras que el 57.89% de los alumnos han estudiado al menos ocho años el español (con una continuidad en colegio, instituto y universidad), el 34.21% han seguido entre cinco y siete años de clases de español (muchos de ellos no han tenido clases en su etapa universitaria, por lo que llevan varios años sin trabajar la lengua) y el 7.89% de únicamente han cursado dos o tres años de español.

2.2. Los estudiantes de la MIAGE

Por su parte, los estudiantes inscritos en la especialidad de *Métodos informáticos aplicados a la gestión de empresas* (MIAGE) tienen cursos de lengua extranjera durante tres cursos universitarios: L2, L3 y M1. Además del inglés como primera lengua extranjera, la formación MIAGE exige el estudio de una segunda lengua extranjera, entre el español o el alemán (cf.: http://www.univ-lorraine.fr/miage).

La ausencia del italiano como segunda lengua en la MIAGE provoca que una minoría de estudiantes que solo han estudiado dicha lengua durante sus estudios deban matricularse en español o alemán, siendo la lengua española la más escogida por estos alumnos, debido a sus raíces latinas compartidas. Por otro lado, en tercer año de la licenciatura, la formación MIAGE recibe nuevos alumnos procedentes de Institutos Universitarios Tecnológicos (IUT), los cuales no siempre han cursado español en el año anterior a su entrada en la MIAGE.

Centrándonos en los estudiantes de L3 de nuestras clases de español, hemos constatado que, al igual que sucedía con los alumnos de la ESPE, el nivel lingüístico del grupo resulta bastante heterogéneo. Si bien ningún estudiante ha seguido formación especializada en lenguas (todos pertenecen al sector LANSAD), la mitad ha tenido continuidad de estudio del español desde la secundaria hasta la universidad (incluyendo el año de L2), mientras que el resto ofrece dos perfiles diferenciados: de una parte, alumnos que han trabajado el español en el colegio y/o instituto hace años, pero sin clases en los últimos dos años de universidad; de otra parte, alumnos que habían estudiado italiano como LV2 en secundaria y que, al no poder continuar en la MIAGE, se matriculan en español en la L2 o, incluso, en algún caso esporádico (los procedentes de IUT), se inscriben por primera vez en español en el curso de L3[5].

A pesar de esta heterogeneidad, el equipo pedagógico de profesores de ELE de la MIAGE ha renunciado en el año 2013-2014 a la creación de grupos que mezclen en una clase a alumnos de diferentes promociones (L2, L3 y M1), pues se busca una progresión estructurada en lengua que permita a los estudiantes inscritos en la MIAGE avanzar en

5. No obstante, pese a las dificultades inherentes a su falta de formación previa, este perfil de estudiantes tiene gran interés y motivación, lo que facilita su aprendizaje del español.

el estudio del español (L2>L3>M1) con cursos con objetivos diferenciados[6], y se intenta promover el trabajo cooperativo entre alumnos que permita a aquellos con nivel más alto ayudar a avanzar a aquellos con dificultades.

Por otra parte, para permitir a los alumnos progresar y completar su aprendizaje en español[7], se pone a su disposición un centro de recursos accesible en línea (http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/) para trabajar en el aula (se permite el uso de ordenadores en clase) y fuera de ella las competencias de comprensión y expresión orales y escritas en español[8]. Así, cada alumno puede encontrar actividades de aprendizaje adaptadas a su nivel y a sus necesidades, aspecto sobre el que nos detendremos a continuación.

3. Análisis de las necesidades, expectativas y creencias del alumnado de ELE

Para enfocar la enseñanza de ELE a nuestros estudiantes de español de la ESPE y de la MIAGE, hemos utilizado un cuestionario anónimo (cf. anexo 1) que tiene por objeto sondear a los alumnos y recoger sus opiniones acerca de sus dificultades en español y la influencia de su lengua materna para el aprendizaje del español, su motivación, sus expectativas de actividades y objetivos de aprendizaje y sus representaciones sobre la organización de los grupos de lengua y otros dispositivos de aprendizaje[9].

Dicho cuestionario se articula en torno a preguntas de respuesta abierta, las cuales tienen por objeto la búsqueda de información cualitativa para profundizar en las impresiones del alumnado. Veamos los resultados de nuestra experimentación.

6. Principalmente, el curso de L2 sirve para revisar o refrescar las bases de la lengua española a aquellos que ya han estudiado español en colegio y/o instituto y permite a los debutantes comenzar el español con clases de nivel inicial; posteriormente, el curso de L3 se divide en dos partes: el primer semestre sirve para refrescar lo visto en el año previo y facilita la inserción de los nuevos estudiantes en la MIAGE, mientras que el segundo semestre (con un grupo de nivel ya más homogéneo) permite empezar a abordar contenidos de especialidad, así como la temática relacionada con el mundo del trabajo (redactar un CV, escribir una carta de motivación, pasar una entrevista de trabajo, escribir o responder a correos electrónicos, comunicación telefónica, etc.). Finalmente, en el curso de M1 se avanza en contenidos orientados hacia el mundo de la informática y se orienta, a aquellos que lo deseen, a preparar los exámenes de algún diploma oficial de español (CLES, DELE, etc.), ofreciéndoles la información necesaria sobre las evaluaciones existentes en el mercado francés (cf. Meléndez Quero 2012a).
Las perspectivas para el 2014-2015 son ligeramente diferentes pues el número muy reducido de alumnos inscritos en L2 y el alto número de nuevos alumnos de L3 procedentes de un concurso externo (sin paso previo por la MIAGE) provocaba un desequilibrio muy importante en cuanto a la talla de los grupos. Por este motivo, nos hemos visto obligados a juntar en una clase L2-L3 a todos aquellos que inician el español en la MIAGE (los estudiantes de la L2 y los recién llegados en L3). No obstante, los antiguos alumnos L2 de la MIAGE siguen la progresión prevista pasando al grupo de L3, con la idea de guardar una continuidad en el aprendizaje del español según los objetivos previstos.
7. Gracias a las peticiones del equipo pedagógico, en el presente curso académico 2014-2015, el volumen horario de la LV2 en la MIAGE ha aumentado a 40 horas anuales y, además, la evaluación del español ha conseguido por fin obtener el mismo coeficiente que en inglés, aspecto que provocará una dedicación mayor de los estudiantes.
8. Se privilegia, entre otros, el uso de páginas como *Gram@clicando* (<http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/fr_default.htm>) para la revisión de cuestiones gramaticales (morfología verbal, preposiciones, determinantes, género, etc.) o la de *Fonética. Los sonidos del español* (<http://www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>) para mejorar la pronunciación de aquellos sonidos que causan problemas a nuestros estudiantes francófonos.
9. El cuestionario se ha distribuido de forma presencial para resolver las dudas de los alumnos con respecto al tipo de información requerida en cada apartado. Frente a la posibilidad de pasar una encuesta oral que implicaría respuestas más improvisadas, nos hemos decantado por emplear un cuestionario escrito que permitiera a nuestro alumnado expresarse de forma anónima con mayor tranquilidad y llevar a cabo una mayor reflexión personal sobre su aprendizaje del español como lengua extranjera.

3.1. Dificultades en ELE e influencia del francés como la lengua materna

Las primeras dos preguntas (cf. anexo 1) tienen por objeto confirmar o rectificar la hipótesis según la cual estos estudiantes francófonos se sienten más confiados en las actividades de comprensión (especialmente, escrita) por la influencia positiva de su lengua materna y ofrecen una mayor inseguridad en las competencias de expresión por las interferencias de su lengua materna y el diferente sistema fonológico y patrones entonativos del español y el francés (cf. Meléndez Quero 2013 o Torres Martínez 2012).

3.1.1.

Efectivamente, el análisis de los datos recogidos revela que los mayores problemas señalados por nuestros estudiantes de español de la ESPE y la MIAGE apuntan a las competencias de expresión oral y escrita. Lógicamente, como aprendientes no especializados en lenguas extranjeras, su dificultad principal es conversar con fluidez y espontaneidad sin detenerse para traducir cada palabra o expresión que quieren utilizar en lengua extranjera. Más allá de esta dificultad intrínseca a aprendientes de niveles no avanzados[10], por su condición de estudiantes francófonos, reconocen dificultades en la pronunciación de aquellos sonidos consonánticos del español inexistentes en francés (en particular, cuando una palabra combina el sonido velar fricativo sordo de las letras *ge* (grupos *ge-*, *gi-*) y *jota* con los sonidos vibrantes –simple y múltiple– de *erre*: *Jorge*, *jarra*, *roja*, *joroba*, etc.), así como para distinguir la entonación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Este último aspecto repercute en la expresión escrita, puesto que muchos alumnos francófonos tienen dificultad para escribir los acentos gráficos, al no ser siempre capaces de identificar la sílaba tónica de una palabra del español[11].

Asimismo, la percepción de nuestros alumnos sobre sus carencias en la expresión oral y escrita hace referencia a la falta de un repertorio de vocabulario básico y a la conjugación de verbos irregulares, especialmente en pasado simple (tiempo poco natural a los francófonos, que crea problemas de diferenciación con el pretérito compuesto).

El análisis de las respuestas de nuestros aprendientes a la cuestión de sus dificultades en español (cf. pregunta 1 del cuestionario en anexo final) revela otro dato interesante: estos estudiantes no son conscientes de los problemas que pueden tener en el nivel morfosintáctico, en relación al diferente régimen preposicional o género gramatical de determinadas palabras en francés y en español (cf., al respecto, los estudios de Losana

10. Muchos estudiantes reconocen no haber tenido muchas ocasiones de interactuar oralmente durante sus estudios previos de español, por lo que afirman tener poca confianza al hablar en esta lengua.

11. Cabe recordar que en francés la acentuación prosódica recae en la última sílaba de la palabra y que, además, las normas de acentuación gráfica difieren de las del español, en tanto que no responden a una representación gráfica del acento de intensidad, sino que obedecen a diferentes criterios (apertura vocálica, desaparición de antiguas vocales o consonantes, etc.) que permiten marcar tres tipos de acentos gráficos (agudo, grave y circunflejo). Sobre este aspecto, véase Torres (2012: 244-246). Por otra parte, estos datos confirman el estudio de Meléndez Quero (2013) centrado en la influencia del francés como lengua materna para el aprendizaje de ELE, donde se lleva a cabo un análisis pormenorizado de las dificultades del español para hablantes de francés, atendiendo no solamente a los niveles fonético-fonológico y gráfico, sino también morfosintáctico y léxico. Sobre los problemas de los francófonos en el estudio de ELE, véase, asimismo, Izquierdo (2007 y 2010) o Losana (2003).

2003: 4-10 y 44-49, Izquierdo 2007: 32-46 y 2010: 22-27 y 92-100 y, especialmente, Meléndez Quero 2013: 589-591, basado en este perfil de estudiantes francófonos)[12].

3.1.2.

En líneas generales, la influencia del francés como lengua materna para el aprendizaje del español (pregunta 2 del cuestionario en anexo) es percibida de forma positiva por nuestros estudiantes, los cuales reconocen no tener excesivos problemas en los ejercicios de comprensión escrita en español debido a la transparencia de muchas palabras del francés y del español (cf. Meléndez Quero 2013: 585-586)[13].

Ahora bien, para nuestros estudiantes francófonos, estas semejanzas en el nivel léxico resultan menos evidentes en los ejercicios de comprensión oral debido a los diversos patrones entonativos y la distinta pronunciación de ciertas consonantes de una lengua a otra.

Por otro lado, nuestros alumnos son conscientes de que, si bien el hecho de ser francófonos les ayuda a comprender documentos del español, las semejanzas léxicas entre ambas lenguas pueden ser un arma de doble filo, que puede llevar a la creación de falsos amigos, a la generalización de reglas de construcción del francés al español que conllevan la creación de barbarismos y galicismos, o a errores ortográficos, como la escritura de palabras con consonantes dobles por analogía del francés.

3.2. Motivación y prioridades de los estudiantes de ELE

La motivación es un factor fundamental en el estudio de una LE/L2, con incidencia directa en los resultados obtenidos por los aprendientes (cf., al respecto, el estado de la cuestión de Zenotv 2012). Por ello, la pregunta tercera del cuestionario (cf. anexo) busca determinar la percepción del español de nuestros alumnos y se centra en para qué quieren aprender esta lengua y cuáles son sus prioridades al integrar una clase de ELE.

12. Precisamente, para facilitar el diagnóstico individualizado de las dificultades del alumnado, en la ESPE se utilizan las primeras clases de español para realizar un test de posicionamiento inicial, el cual permite una corrección detallada en la que el docente explica a cada alumno los problemas advertidos. Partiendo de una perspectiva que considera que "las faltas y los errores pertenecen al proceso de aprendizaje" (Vázquez 2009b), se busca una toma de conciencia de cada estudiante de sus errores y dificultades en español y una mejor comprensión de la causa u origen del error, motivado, en ocasiones, por la interferencia que la lengua materna (francés) puede tener en su aprendizaje del español. Asimismo, entendiendo el error como una oportunidad para aprender, a lo largo del curso se llevan a cabo diferentes ejercicios de evaluación individual y colectiva con los alumnos de la MIAGE; estos ejercicios tienen por objeto diagnosticar las dificultades y errores más habituales, aspecto que permite visualizar los puntos problemáticos a mejorar en el aprendizaje de ELE.
Junto a estas formas de evaluación, se promueven, en la medida de lo posible, otras formas de evaluación alternativa, como la evaluación por parte de los propios compañeros y la autoevaluación de cada alumno mediante el uso de nuevas tecnologías, la cual "es una técnica eficaz para concienciar al alumno sobre su progreso y potenciar autonomía y responsabilidad en el proceso individual de aprendizaje" (Antón 2013: 59). Lógicamente, el papel del docente en estas situaciones de evaluación cualitativa resulta fundamental en tanto que debe estar disponible para resolver cualquier duda o dificultad que pueda aparecer y para comprobar posteriormente las correcciones de los alumnos.
Para un análisis del concepto de error y su influencia en el aprendizaje, véanse Fernández (2002) y Vázquez (2009a). Cf. asimismo Bourbon (2014) sobre la corrección de errores en el aula.
13. Para nuestros aprendientes, se trata de dos lenguas romances próximas que comparten reglas de construcción y la raíz de muchas palabras, característica que facilita la comprensión de textos escritos en español. De hecho, llegan a afirmar que el dominio del francés como lengua materna les ayuda a traducir muchas palabras del español, a pesar de no conocerlas anteriormente.

De una parte, teniendo en cuenta que nuestros estudiantes de la ESPE de Lorena no pueden ejercer como maestros de ELE en su futuro profesional, las razones de su elección del español son principalmente afectivas y están relacionadas con una percepción muy positiva tanto de la lengua española como de sus hablantes. Así, entre las respuestas de nuestros aprendientes encontramos actitudes favorables hacia el español, a la que consideran una "lengua bella" ("más que el alemán", citando literalmente las palabras de un estudiante), "armoniosa", "melódica", "linda", "bonita para hablar" o "agradable de escuchar y hablar". Además, algunos estudiantes muestran vínculos afectivos al señalar que les gusta "el país", así como "la cultura española y de América latina", destacando igualmente un interés por conocer "otra cultura, otra manera de ver las cosas, de pensar". Siguiendo a Moreno Bruna (2014: 15), podríamos apuntar a una "motivación integradora" de este público, la cual "se relaciona con el deseo del estudiante por identificarse, interactuar, e incluso integrarse a veces (...) con la comunidad lingüística de la lengua en cuestión". La actitud positiva de estos aprendientes hacia el español y sus hablantes se manifiesta en un deseo de aprender o mejorar en su dominio de ELE para poder "comunicar con hispanohablantes", ya sea en estancias cortas (alguno afirma querer aprender español para "poder viajar a España o América Latina") o incluso con la perspectiva de "poder vivir en España algún día".

Por su parte, si bien una parte del alumnado de la MIAGE tiene como objetivo prioritario participar en una conversación con españoles o hacer encuentros con hispanohablantes, la motivación principal de este perfil de estudiante es de tipo instrumental, la cual según las palabras de Moreno Bruna (2014: 14-15), "se caracteriza por un objetivo práctico que el estudiante tiene y lo motiva a estudiar la lengua, como por ejemplo obtener un diploma, encontrar empleo, etc.". Más allá del interés del español como medio de comunicación durante viajes de ocio y de algún caso esporádico que reconoce tener orígenes españoles, estos alumnos destacan la utilidad del español con fines profesionales, para trabajar o hacer prácticas en un país hispánico o para establecer intercambios comerciales con otros clientes en el ámbito de la empresa; conscientes de la difusión internacional del español, este perfil de estudiantes reconoce que el aprendizaje del español puede ampliar sus posibilidades de encontrar trabajo[14].

Asimismo, teniendo en cuenta la importancia que la obtención de un diploma oficial de una segunda lengua extranjera puede tener en el ámbito académico y profesional, durante las clases del Máster de la MIAGE se facilita toda la información atingente a los diplomas de ELE existentes en la actualidad (cf. el trabajo de Meléndez Quero 2012a), buscando que la preparación a una certificación externa puede convertirse en una motivación adicional para implicarse en el aprendizaje del español[15].

14. Precisamente, por este motivo, el segundo semestre con los estudiantes de la L3 de la MIAGE se orienta al mercado laboral y la búsqueda de empleo: redacción de un currículum vítae, de una carta de presentación, desarrollo de una entrevista oral de reclutamiento para obtener un puesto de trabajo, etc. Esta motivación intrínseca permite definir una meta del aprendizaje de ELE y superar la falta de entusiasmo inicial de algunos estudiantes que reconocen haber integrado la clase de español porque no han podido escoger el italiano o porque prefieren la lengua española a la otra LV2 ofertada (el alemán), que les parece menos agradable y más complicada.

15. En una investigación realizada sobre diferentes perfiles de estudiantes de ELE de la región de Lorena (cf. Meléndez Quero 2014) tuvimos la ocasión de constatar que el 62.86% de los alumnos de la MIAGE (de los cursos de L3 y M1) consideraban útil para su formación la obtención de un certificado oficial que les permitiera acreditar de forma objetiva, fiable y segura sus competencias en ELE en aras de poder presentar dicha certificación a la hora de buscar un empleo o de demostrar su nivel de lengua en contextos profesionales. Este interés contrastaba con la falta de información de tales estudiantes sobre tales diplomas: de hecho, según los datos de dicho estudio, únicamente el 8.57% de estos estudiantes de la ESPE conocían previamente la existencia de alguna certificación externa, motivo que nos condujo a presentar tales diplomas durante nuestros cursos de español.

Por otro lado, nuestros alumnos de español de la ESPE son conscientes de la necesidad de obtener créditos que acrediten su dominio de una lengua extranjera durante el Máster profesional, circunstancia que implica una meta para el aprendizaje del español[16]. Por ello, más allá de los vínculos afectivos con el español, una parte de nuestros estudiantes se decantan por el español antes que por el inglés, el alemán o el italiano (las otras lenguas ofertadas en la ESPE de Lorena) por cuestiones prácticas, al considerar que su nivel en estas lenguas es inferior al que poseen en español y que, por lo tanto, les resultaría más difícil obtener tales créditos de LE.

3.3. Actividades y contenidos para el aprendizaje de ELE

Con la perspectiva de adaptar la formación a las necesidades y expectativas de nuestros estudiantes de ELE, hemos querido conocer sus propuestas para desarrollar sus competencias (orales y escritas) en español, así como los contenidos que les gustaría trabajar en su aprendizaje del español (cf. preguntas 4 y 5 del cuestionario en anexo)[17].

3.3.1.

En lo que concierne a las actividades de aprendizaje, nuestro alumnado coincide en la necesidad de interactuar en español con otras personas (nativos y no nativos) para cumplir tareas en situaciones próximas a su realidad profesional[18].

Nuestros alumnos de la MIAGE afirman estar interesados en reforzar el tiempo dedicado a las competencias de comprensión y expresión oral en clase para realizar intercambios conversacionales (varios alumnos reconocen que viajar a un país hispanohablante podría ser un complemento ideal a sus estudios de español). Además de efectuar diálogos en torno a temas de su especialidad, son conscientes de la importancia de adquirir un vocabulario específico a su formación, por lo que se muestran partidarios de trabajar también con textos especializados en el ámbito informático.

Los alumnos de la ESPE otorgan la prioridad a la interacción oral, si bien los que llevan años sin practicar el español afirman necesitar revisar las reglas gramaticales y el vocabulario básico para pasar progresivamente a actividades de producción.

Junto a ejercicios individuales de entrenamiento a la práctica oral, privilegian los debates e intercambios orales (toda la clase o en pequeños grupos) en los que deben defender con argumentos y ejemplos un punto de vista sobre un tema de actualidad, a ser

16. Los múltiples cambios ministeriales relativos a la exigencia de una certificación oficial que permita acreditar el nivel en lengua extranjera de los futuros maestros explica que casi dos terceras partes (63.83%) de los estudiantes de la ESPE entrevistados en el curso 2013-2014 (cf. Meléndez Quero 2014) reconozcan la utilidad de la obtención de un diploma oficial en LVE, si bien la falta de obligación actual de poseer una certificación ha reducido considerablemente el número de inscripciones a evaluaciones certificativas externas, como el CLES.

17. Compartimos con Antón (2013: 79), la idea de que "los modelos de evaluación basados en el aprendizaje de los estudiantes son beneficiosos tanto para alumnos como para profesores ya que los procesos de autodefinición y establecimiento de objetivos favorecen la reestructuración del currículo y la experimentación pedagógica".

18. Conscientes del cambio de paradigma actual enfocado a la acción, nuestro alumnado está interesado en una metodología activa que les permita ser capaces de desenvolverse en la lengua meta (el español) para poder gestionar o resolver situaciones en el marco de una situación real. En este sentido, la preparación a las pruebas del certificado CLES (<http://www.certification-cles.fr/) resulta un entrenamiento bastante adaptado a estas actividades, puesto que dicho certificado exige la realización de una serie de micro-tareas insertas en el marco de una situación realista.

posible, relacionado con el mundo de la educación. Para mejorar su fluidez en español consideran también importante hablar fuera del aula con otros estudiantes de español o con hispanohablantes. En este sentido, una prioridad de nuestra formación es orientar a los estudiantes sobre las posibilidades del centro de lenguas de la Universidad donde se llevan a cabo sesiones de conversación en español y, especialmente, sobre las aplicaciones en línea de nuestra página de autoformación en lenguas (http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/) para interactuar en español o conocer hispanohablantes con quienes mantener una correspondencia para mejorar la expresión escrita[19].

3.3.2.

En cuanto a los contenidos demandados por nuestros estudiantes destaca el dominio del vocabulario especializado y del metalenguaje propio a su futura actividad profesional. Así los estudiantes del máster de la ESPE que preparan una oposición para ser maestros se interesan por temas relacionados con la escuela y con la educación infantil y primaria, valorando el componente lúdico en el aprendizaje de una lengua a niños (con canciones, juegos, etc.) y el vocabulario específico a los programas de primaria (relacionados con los campos léxicos de la persona, la vida cotidiana y el entorno geográfico y cultural del niño). Más allá del refuerzo de la práctica de ELE, el segundo año del máster ofrecemos a los alumnos una clase de didáctica que completa su formación y que les orienta metodológicamente sobre los programas oficiales, las fases de preparación y organización de unidades didácticas y clases de ELE para niños, la lengua usada en el aula o los recursos y materiales empleados.

Por su parte, los estudiantes de la MIAGE desean ampliar su vocabulario base de la lengua estándar con un aprendizaje del vocabulario técnico propio a su formación. Así, además de enseñar a nuestro alumnado a redactar documentos necesarios en el proceso de búsqueda de empleo (CV, carta de motivación, etc.) y de prepararlos a realizar presentaciones orales y a entrevistas de selección de personal para unas prácticas o trabajos en el extranjero, en el Máster 1 se busca desarrollar competencias profesionales mediante la enseñanza del vocabulario ligado a las nuevas tecnologías y la informática.

3.4. Representaciones y creencias del alumnado sobre dispositivos de aprendizaje

Para completar nuestra investigación hemos indagado sobre la opinión de los estudiantes con respecto a la creación de grupos de nivel en clase de lengua (pregunta 6 del cuestionario) y a sus creencias sobre los dispositivos de aprendizaje (pregunta 7).

3.4.1.

Teniendo en cuenta que tanto nuestras clases de la ESPE como de la MIAGE agrupan a alumnos con diferente experiencia previa en el estudio del español, hemos querido conocer sus impresiones sobre la dinámica de un grupo de lengua heterogéneo.

19. Nuestro papel como guías del aprendizaje consiste en aconsejar a los alumnos de ELE a encontrar los recursos más adaptados a sus necesidades. Sobre las posibilidades de este centro de recursos en línea, véanse Meléndez Quero (2012b) y Normand (2012).

En general, la acogida de estos grupos ha sido favorable. De una parte, los estudiantes de la ESPE son conscientes de proceder de especialidades diferentes y de que su dominio del español varía según sus estudios previos. No obstante, consideran esa diversidad lingüística una oportunidad para el aprendizaje del español. Los estudiantes con mayores dificultades consideran un reto y un desafío integrar una clase en la que hay estudiantes con mejor nivel, pues estos últimos pueden "tirar de ellos" y ayudarles a progresar más rápidamente (facilitando la autocorrección y haciendo el que el nivel general del grupo aumente)[20]. Por su parte, los estudiantes con un nivel intermedio o avanzado reconocen que la discriminación "en grupos de buenos y débiles" no es siempre positiva y que la polivalencia de su formación implica que puedan encontrar en clase alumnos no especializados en el estudio de ELE; aunque tienen una buena actitud para colaborar con sus compañeros, consideran igualmente que su aprendizaje en español podría verse frenado (algunos vienen de licenciaturas especializadas en lenguas extranjeras, como LEA o LLCE), por lo que necesitan fijarse nuevas metas en español: por este motivo, aconsejamos a este perfil de estudiantes la preparación a exámenes oficiales para acreditar su nivel en ELE.

En líneas generales, los estudiantes de la MIAGE de nuestro grupo de L3 también reconocen los beneficios de una clase heterogénea en la que se facilita la colaboración y ayuda mutua entre aprendientes de diferente nivel, destacando el interés de participar en proyectos que faciliten el trabajo cooperativo. Aprecian el esfuerzo realizado para permitir una continuidad (L2>L3>M1) en los aprendizajes de español durante su paso por la MIAGE y reconocen que la idea de revisar ciertos puntos gramaticales en el primer semestre permite a aquellas personas en dificultad partir con "una buena base" para abordar objetivos más ambiciosos en el segundo semestre y "viene bien" a los estudiantes de nivel superior para "volver sobre puntos o aspectos que habrían podido olvidar". Finalmente, algunos estudiantes reconocen que "es una pena que haya tanta diferencia de nivel en licenciatura" y que hay que tener cuidado al mezclar a los estudiantes, puesto que algunos debutantes pueden estar "bloqueados" o "estresados" al hablar ante estudiantes aventajados con mayor práctica en español.

3.4.2.

Nuestro sistema educativo recibe a alumnos con nivel de entrada en el curso de español lengua extranjera muy diferente. Ante la complejidad de esta situación, ofrecemos una metodología de aprendizaje innovadora, favoreciendo la autonomía del alumno mediante un dispositivo de aprendizaje en autoformación que le permite trabajar fuera del aula con recursos en línea (cf. http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/), ya sea para completar su formación presencial o como alternativa al trabajo en el aula (esta opción únicamente abierta en la ESPE)[21].

20. Para estos aprendientes lo importante es que los conocimientos de los alumnos aventajados puedan ser aprovechados para dinamizar el ritmo del curso y las actividades de aprendizaje propuestas (diálogos, debates, etc.), promoviendo el trabajo cooperativo de los estudiantes en pequeños grupos de nivel heterogéneo y facilitando la colaboración entre ellos.
21. Este dispositivo está basado en los trabajos en aprendizaje autodirigido del equipo de investigación *Didactique des Langues et Sociolinguistique - CRAPEL* (http://www.atilf.fr/spip.php?article811) y pretende que el alumno aprenda a aprender, al mismo tiempo que aprende en lengua extranjera (cf. los trabajos de Holec 1990, Meléndez 2012b o Normand 2012).

Nuestros aprendientes de español consideran que este trabajo en autoformación les permite encontrar materiales adaptados a sus necesidades y resulta "indispensable para avanzar o progresar en una lengua", ya que, para aquellos con un nivel inferior, no es suficiente "con dos horas de clase por semana". La posibilidad de completar su aprendizaje con materiales en línea es considerado por los alumnos de la ESPE una "ayuda a debutantes y no debutantes" para mejorar en español y un recurso "muy útil y práctico para revisar y aprender". Ahora bien, las representaciones iniciales sobre el trabajo en autodirección lleva a algunos a afirmar que el uso de una "página web no reemplazará nunca una clase", pero sí permite avanzar, siempre que se disponga de "tiempo" y de "ganas" para trabajar en autoformación.

Para los alumnos de la ESPE, la ventaja de este dispositivo es que "permite trabajar a su propio ritmo" (según el tiempo que se tenga) y "permite elegir lo que se quiere trabajar, lo que gusta o lo que es más necesario", a la vez que "adaptar el aprendizaje a las necesidades", profundizando en "los puntos difíciles" (ya sean de gramática, morfología verbal, pronunciación, etc.). Entienden que este trabajo puede ser positivo tanto "para personas tímidas o con dificultades para seguir los cursos", como para "personas motivadas y con buen nivel". El centro de recursos en línea ofrece, según su opinión, "una ayuda real para trabajar en casa", con enlaces "variados, interesantes" y "buenas herramientas a nivel oral y escrito".

Junto a esta opinión favorable encontramos algunas reticencias de ciertos estudiantes que consideran necesario completar este trabajo con cursos que permitan interacciones en directo con otros compañeros y con "un interlocutor (profesor) que puede corregirnos y a quien podemos hacer preguntas". Además, para ellos, la autoformación exige organizarse bien y ser autónomo y serio con un trabajo regular que requiere un alto grado de motivación y de responsabilidad[22]. Finalmente, no hay que olvidar que este dispositivo requiere un cambio de paradigma con respecto a la enseñanza tradicional, puesto que el papel central reside en la figura del alumno y no del profesor, el cual actúa como acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno, facilitador de recursos y consejero metodológico para ayudarle a diagnosticar sus dificultades en español y a determinar objetivos y actividades de aprendizaje acordes a sus necesidades[23].

4. Conclusión

Nuestra contribución ha destacado la conveniencia de adaptar la enseñanza de ELE a las características del alumnado, para lo cual resulta imprescindible conocer el aprendizaje previo (especialidad, años de estudio) de cada estudiante en ELE, así como el carácter más o menos heterogéneo del grupo de clase.

22. Para realizar un trabajo eficaz, el alumno debe dedicar el tiempo necesario a este aprendizaje del español, aspecto complicado teniendo en cuenta que estos estudiantes de la ESPE preparan una oposición al mismo tiempo y que el número de clases semanales en su máster profesional resulta muy elevado.

23. Ante las dudas iniciales del estudiante poco habituado con esta forma innovadora de aprendizaje y que reconoce no saber qué y cómo tiene que hacer para aprender a aprender y para progresar en español, nuestro dispositivo de autoformación de la ESPE ofrece dos horas de seguimiento individual de cada alumno para realizar entrevistas de consejo escalonadas a lo largo del semestre, las cuales permiten resolver los problemas surgidos en el proceso de aprendizaje y comprobar los progresos del estudiante.

Mediante un cuestionario anónimo hemos recopilado información acerca de las necesidades y expectativas de nuestros aprendientes de español. Hemos observado que sus dificultades principales se centran en las competencias de producción (escrita y, especialmente, oral) y que son conscientes de la influencia positiva del francés como lengua materna en las competencias de comprensión del español, si bien saben que la analogía con el francés puede crear interferencias en las actividades de expresión.

En líneas generales, la elección del español responde a una valoración positiva de los estudiantes de la lengua y cultura hispanas y a un afán de integrarse en esta comunidad idiomática para establecer contactos con hispanohablantes. Asimismo, subyace una motivación instrumental que permite fijar objetivos de aprendizaje: la inserción en el mercado laboral en el caso de los alumnos de la MIAGE y la acreditación de créditos en LE para ser titularizados como maestros para los estudiantes de máster de la ESPE.

Destacando el interés que tiene para el docente acercarse a las expectativas y prioridades de los alumnos para establecer objetivos adaptados a su especialidad o actividades de aprendizaje cooperativas y pertinentes para su formación, hemos apreciado la prioridad dada al trabajo oral. Así como el interés por combinar el refuerzo de las bases gramaticales del español y del vocabulario básico de la vida cotidiana, con una incorporación progresiva del vocabulario específico a su especialidad en contextos profesionales: informática y nuevas tecnologías para el caso de la MIAGE y relacionado con la educación y con la didáctica de lenguas extranjeras en el caso de la ESPE.

Finalmente, ante el nivel dispar de entrada de nuestros aprendientes de ELE, hemos querido conocer las impresiones del alumnado sobre las dinámicas grupales y los dispositivos de autoformación en lenguas. De una parte, a pesar de la complejidad de la situación y salvo casos excepcionales, la mayoría de los alumnos valora la importancia de la ayuda mutua y de la cooperación para facilitar la progresión en lengua extranjera de aquellos alumnos con dificultades en español. De otra parte, si bien las representaciones iniciales de estos alumnos francófonos responden a una enseñanza que prioriza el trabajo presencial, estos aprendientes comprenden la utilidad y las ventajas de un trabajo complementario en autoformación basado en la utilización de un centro de recursos en línea, donde el docente actúa como guía del proceso de aprendizaje y consejero metodológico para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes de español dentro y fuera del aula.

Referencias Bibliográficas

ANTÓN, M. (2013): *Métodos de evaluación en ELE*, Madrid: Arco/Libros.

BEHRA, S., MACAIREACAIRE, D., MELÉNDEZ QUERO, C. y NORMAND, C. (2012): "La formation des enseignants : de la difficulté à penser la complexité en éducation" (Título inicial en Europanto: «La formación of lehrer : de la schwierikgteit to think la complexité in der educación»), *Mélanges CRAPEL*, 33, 103-118.

BOURBON, E. (2014): "La corrección de errores en el aula", Comunicación presentada en la *XII Rencontre International du GERES: L'espagnol et le monde du travail* (ENIM, Metz, 19-21 de junio de 2014).

CENTRO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA (2014): *Gram@clicando*. <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/fr_default.htm> [consulta: 30/06/2014]

DIDACTIQUE DES LANGUES ET SOCIOLINGUISTIQUE (CRAPEL) (2014): *Historique Crapel*. <http://www.atilf.fr/spip.php?article811> [consulta: 04/09/2014]

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE L'ACADÉMIE DE NANCY-METZ (2014): *Les ressources pour l'espagnol*. <http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/> [consulta: 14/08/2014]

FERNÁNDEZ, S. (2002): "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación", *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona: Difusión. <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf> [consulta: 11/07/2014]

HOLEC, H. (1990): "Qu'est ce qu'apprendre à apprendre", *Mélanges pédagogiques*, 75-87.

IZQUIERDO GIL, M.ª C. (2007): *Español para hablantes de francés*, Madrid: SGEL.

IZQUIERDO GIL, M.ª C. (2010): *Léxico y gramática para hablantes de francés*, Madrid: SGEL.

LOSANA, J. E. (2003): *Dificultades del español para hablantes del francés*, Madrid: ELE-SM.

MELÉNDEZ QUERO, C. (2012a): "Les certifications en Espagnol Langue Étrangère sur le marché français", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXI, 3, 42-62. <http://apliut.revues.org/3042> [consulta: 10/06/2014]

MELÉNDEZ QUERO, C. (2012b): "Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine", Hernández González, C., Carrasco Santana, A. y Álvarez Ramos, E. (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 681-692.

MELÉNDEZ QUERO, C. (2013): "La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena", Blecua, B. Borrell, S. Crous, B. y Sierra, F. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Málaga, ASELE, 583-593.

MELÉNDEZ QUERO, C. (2014): "L'évaluation certificative externe en Espagnol Langue Étrangère en milieu francophone (avec une attention particulière pour les nouvelles certifications de l'Institut Cervantès)", comunicación presentada en la *XII Rencontre International du GERES: L'espagnol et le monde du travail* (ENIM, Metz, 19-21 de junio de 2014).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014a): *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*. <http://www.certification-cles.fr/> [consulta: 15/08/2014]

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014b): *Questions-réponses : formations de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29063/questions-reponses-formations-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation.html> [consulta: 04/09/2014]

MORENO BRUNA, A. M. (2014): *La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo, de Zoltán Dornyei*. Suplemento especial de la revista MarcoELE, 18. <http://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf > [consulta: 31/07/2014]

NORMAND, C. (2012): "Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda", Hernández González, C., Carrasco Santana, A. y Álvarez Ramos, E. (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 355-363.

TORRES MARTÍNEZ, M. (2012): "Francés", Fernández García, F., Conti Jiménez, C., Felíu Arquiola, E. y Torres Martínez, M. (eds.), *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona: Octaedro: 241-270.
UNIVERSITÉ DE LORRAINE (2014a): *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nancy-Metz*. <http://espe.univ-lorraine.fr/> [consulta: 01/09/2014]
UNIVERSITÉ DE LORRAINE (2014b): *La formation MIAGE Nancy*. <http://www.univ-lorraine.fr/miage> [consulta: 03/09/2014]
UNIVERSITY OF IOWA (2014): *Fonética. Los sonidos del español*. <http://www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/spanish.html> [consulta: 05/09/2014]
VÁZQUEZ, G. (2009a): "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 104-114. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53199a284ec8f.pdf> [consulta: 10/08/2014]
VÁZQUEZ, G. (2009b): "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de autonomía", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 115-122. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5319adfdd414b.pdf> [consulta: 10/08/2014]
ZENOTV, V. (2012): "Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión", *Filología y Didáctica de la lengua*, 12, 75-81.

Anexo 1: cuestionario sobre necesidades de estudiantes de ELE

CURSO (año de estudios en el que se encuentra):

ESPECIALIDAD:

Responda a las siguientes preguntas:

1. En tanto que estudiante francófono, ¿podría explicar cuáles son las mayores dificultades que tiene en Español como lengua extranjera en las diferentes competencias de comprensión y de expresión oral y escrita?

2. Justifique en qué medida tener el francés como lengua materna le ayuda o perjudica para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

3. Explique para qué quiere aprender español y cuáles son sus prioridades en español.

4. ¿Tiene alguna idea o propuesta de actividad práctica para fomentar su capacidad de expresión oral y escrita en español?

5. Indique qué contenidos le gustaría trabajar en español pensando en su especialidad.

6. ¿Cuál es su opinión sobre los diferentes grupos de nivel en una misma clase de lengua? ¿Tendría alguna propuesta para que se pudiera trabajar simultáneamente en clase con estudiantes de diferente nivel?

7. ¿Cuál es su opinión del trabajo en autoformación para aprender o avanzar en el dominio de una lengua? ¿Qué opina de los recursos de la página web de español? Indique algún tipo de sugerencia que quiera realizar para mejorar la página.