Cualificación del profesor de ELE: la adaptación a las necesidades de los aprendices

Susana Martín Leralta
Universidad Antonio de Nebrija

1. Introducción

El perfil del profesor de ELE está sometido a constante revisión desde hace unos años. A ello han contribuido de manera decisiva los documentos guía de las instituciones reguladoras de la enseñanza de lenguas y los estudios llevados a cabo en esta área, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (2001); el *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, elaborado por un equipo de especialistas dirigido por el profesor Michael Kelly en 2004, en el que se ofrece un marco de referencia para la formación de los futuros profesores de lenguas del siglo XXI; el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006); el *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL), del Consejo de Europa (2007); los Perfiles de competencia propuestos por la Asociación Europea para la Calidad de los Servicios de Lenguas, EAQUALS (2011); el Proyecto EPG (*European Profiling Grid for language teachers*), cofinanciado por la Comisión europea y los socios principales, en el que han colaborado once instituciones europeas (2011), así como las Recomendaciones el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, entre las que destacan la comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras, la competencia digital y la competencia de aprender a aprender.

Por otra parte, el auge del español como lengua extranjera a nivel internacional ha favorecido igualmente la profesionalización de la enseñanza de ELE al dotarla de un mayor prestigio. La formación de nuestros docentes es cada vez más sólida, completa y multidisciplinar, lo que ha impulsado una creciente profesionalización de la enseñanza de ELE.

Si quisiéramos analizar el perfil de los profesores de ELE en formación, habría que considerar múltiples variables: su procedencia, edad, estudios previos, profesiones llevadas a cabo, lenguas que hablan, experiencia personal en un paíse de otra lengua, cantidad y tipo de formación relacionada con ELE, inserción profesional, satisfacción con su empleo y con la formación recibida una vez incorporados al mercado laboral, stisfacción de sus empleadores con su formación, etc. Este estudio arrojaría una visión de cómo son nuestros profesores, cuánto se forman y cómo valoran esa formación durante su desempeño profesional, pero, aun sin estos datos, basta con revisar la oferta formativa en esta área para constatar que dedicamos gran cantidad de tiempo y recursos a la formación continua una vez que estamos en activo, lo que está enriqueciendo la didáctica de ELE con aportaciones solventes que los profesores incorporan a partir de la formación que están recibiendo.

Por otra parte, la revisión del perfil del profesor ha llevado al establecimiento de las características por las que podríamos considerarle cualificado, tal como se recoge en el documento de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, del Instituto Cervantes. En este sentido, estamos de acuerdo con Bell (2005) en que, si bien existen comportamientos y actitudes propios de la enseñanza eficaz, concebida esta de manera general, hay otros que son específicos de la disciplina que se enseña, por lo que nos encontramos con comportamientos y actitudes que corresponderían exclusivamente a una enseñanza eficaz de las lenguas extranjeras.

En lo que respecta a las competencias del profesor de ELE, sería interesante analizar cómo son valoradas por los centros de enseñanza a la hora de seleccionar al personal docente: ¿qué cualidades se valoran a la hora de contratar a un docente? ¿Se contrata a los profesores por su conocimiento profundo de la gramática española? ¿Por su habilidad manejando las TIC? ¿Por los años de experiencia profesional? ¿Por las horas de formación específica que presente en su curriculum? O, incluso, ¿por estar disponible para impartir un curso abierto en el último momento, con un horario y un sueldo poco atractivos?

Estas cuestiones podrían dar pie a un debate tan sugerente como infructuoso, dado que todas las razones que muevan a la elección de un profesor pueden estar igual de justificadas entendidas en su contexto, con lo que no podríamos llegar a una categorización de su importancia.

Con este contexto como referencia, la presente intervención no pretende ofrecer datos reveladores, categorías ni respuestas a grandes interrogantes sobre la cualificación del profesor de ELE, sino compartir una experiencia recientemente vivida en la formación y selección de profesores de español, con objeto de reflexionar sobre la complejidad de lo que denominamos "cualificación" del profesorado y los retos que plantea la práctica docente diaria.

2. La adaptación de la didáctica a las necesidades de los aprendices: reflexiones a partir de un caso práctico

La experiencia que a continuación se presenta corresponde al proyecto de investigación *Comunícate en español*, llevado a cabo por el Grupo de investigación LAELE (Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras) de la Universidad Antonio de Nebrija y financiado por la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. El proyecto consistía en diseñar e impartir un curso de competencia oral en español de nivel inicial para trabajadores chinos residentes en Madrid, con el mínimo apoyo posible de la lecto escritura, ya que podría darse el caso de que algún alumno desconociera el alfabeto latino.

Se trataba de adaptar la didáctica de ELE a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en función de sus dificultades específicas, principalmente las derivadas de la L1 y la distancia cultural.

De acuerdo con Martín Peris (2000), tomar como referencia las necesidades de los alumnos consiste en:

> Conocer el perfil del alumno en cuanto a su estilo de aprendizaje, sus expectativas y creencias en relación con lo que es aprender una lengua, sus experiencias previas y sus hábitos de aprendizaje, los factores emotivos que tiñen su vivencia del aprendizaje.

Si bien este punto de partida es un asunto básico y recurrente en los cursos de formación de profesores de ELE y cuenta con abundantes fuentes de referencia, es igualmente cierto que, cuando se cierra la puerta del aula y el profesor se encuentra cara a cara con su grupo, los recursos que afloran (y que funcionan o fallan) no siempre son los que recoge la bibliografía. Y es para esa situación para la que el profesor debe demostrar que está cualificado.

Los doce profesores que iban a impartir el curso *Comunícate en español* eran masterandos de la Universidad Nebrija que habían finalizado la fase lectiva del programa, estaban realizando su Trabajo de Fin de Máster y disponían mayoritariamente de experiencia docente previa. Tanto ellos como nosotros estábamos satisfechos con la formación recibida, pero ahora teníamos la sensación de que faltaba algo más que la aplicación práctica, lo que nos suscitaba los siguientes interrogantes: sin tener unos mínimos conocimientos de la lengua y la cultura de los alumnos, ¿estaban cualificados para adaptar la didáctica a las necesidades específicas estos? ¿No estaría más cualificado un profesor no nativo para ocuparse de esta tarea? ¿Cómo podíamos contribuir, desde la formación, a mejorar la cualificación del profesorado en este aspecto, yendo más allá de la consulta de bibliografía específica?

A la hora de plantear el diseño de la enseñanza, tuvimos en cuenta, como indica Barros (2005), tanto los factores externos del entorno lingüístico y la situación de enseñanza, como los factores internos relacionados con la cognición del profesor, entendiendo por estos los "procesos internos de elaboración de pensamiento y de toma de decisiones que el profesor utiliza cuando realiza su trabajo".

En cuanto a los factores externos correspondientes al entorno lingüístico, se llevó a cabo un análisis de necesidades previo al diseño del curso *Comunícate* (Porras 2015), consistente en un estudio observacional no participativo para identificar las necesidades comunicativas de los aprendices chinos en su contexto real de uso de la lengua, en las entrevistas que mantienen con el personal de atención al inmigrante para la consecución de los permisos de residencia y trámites de vivienda en la Comunidad de Madrid.

Los factores correspondientes a la situación de enseñanza requirieron más dedicación y formación específica de los profesores del curso y se vincularon estrechamente, como veremos a continuación, con los factores internos, puesto que se promovió en todo momento una práctica reflexiva por parte de los profesores.

De acuerdo con Pizarro (2013), el profesor es responsable de crear las condiciones idóneas para una enseñanza y un aprendizaje eficaces, lo que requiere capacidad de:

> Poner en marcha procedimientos que le permitan planificar sus clases, gestionar el aula, investigar en el aula acerca del proceso de aprendizaje, analizar las repercusiones de su acción, evaluar el proceso y elaborar un diagnóstico sobre la situación de aprendizaje.

Con el propósito de facilitar la adquisición de estas competencias, comenzamos con dos jornadas de formación a cargo de expertos, profesores y alumnos de ambas culturas –española y china-, para presentar diferencias culturales relacionadas con el contexto de enseñanza/aprendizaje de lenguas, técnicas de enseñanza de ambas lenguas para niveles iniciales y opiniones sobre las técnicas de enseñanza empleadas para la enseñanza de la otra lengua. Estas jornadas se inscribieron dentro del programa de la Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid, para propiciar la participación de un mayor número de conocedores e interesados en el tema. Con ello pretendíamos una concienciación por ambas partes sobre las particularidades de la otra lengua y las preferencias de aprendizaje lingüístico de sus hablantes, para posibilitar posteriormente un encuentro entre ambos.

Paralelamente, se formó un equipo de trabajo mixto, de profesores experimentados en enseñanza de ELE tanto nativos como chinos, para asesorar y realizar el seguimiento de los docentes del curso *Comunícate* en la metodología de enseñanza y la elaboración de materiales. De igual modo, se compuso el equipo de profesores del curso *Comunícate*, también mixto, con profesores nativos y colaboradores chinos que ayudaban tanto en la elaboración de materiales, como en la planificación e impartición de las sesiones. Se estableció un calendario de trabajo conjunto mediante reuniones semanales de todos los integrantes del equipo docente, junto con los responsables del proyecto. Los profesores asistieron a un taller de pronunciación de chino de nivel inicial, mientras que los colaboradores chinos que iban a prestarles apoyo contaron sus experiencias aprendiendo español y participaron en las sesiones de elaboración de materiales didácticos de ELE, para orientar a los docentes sobre la idoneidad de la tipología de actividades, la aclaración de la consigna de las tareas y los aspectos culturales que pudieran interferir negativamente al implantarlas en el aula. Por último, en lo que respecta a los factores internos del docente, la práctica reflexiva se fomentó mediante la introducción del diario del profesor, inserto en el microsite al que tenía acceso el equipo docente para compartir las reflexiones individuales con el resto del equipo.

El trabajo conjunto entre los profesores nativos y los colaboradores chinos resultó sumamente fructífero y los alumnos no solo tuvieron buenos resultados de aprendizaje, sino que manifestaron gran satisfacción con la metodología docente, especialmente, en lo referente al equipo docente mixto. La colaboración entre nativos y no nativos se demostró fundamental para adecuar la metodología docente y los materiales de enseñanza a las necesidades, los estilos y estrategias de aprendizaje de los aprendices chinos de ELE, dado el desconocimiento de los profesores nativos sobre su lengua, su cultura y su forma de aprender.

3. Conclusiones

La formación específica en ELE es imprescindible para una buena praxis, especialmente para evitar los posibles riesgos de un eclecticismo metodológico indiscriminado (Baralo y Estaire 2010), y el aprendizaje derivado de la práctica docente resulta indispensable, pero hay un elemento más que hace que un profesor de ELE esté cualificado: la capacidad y la actitud necesarias para replantearse la enseñanza cada día a partir del descubrimiento, no casual, sino intencional, de cómo piensa, se comunica y aprende su alumno. Tal como afirma Pérez de Obanos (2009), debemos aspirar a desarrollar un enfoque reflexivo de la enseñanza en el que los docentes vayan más allá de una forma de reflexión meramente intuitiva.

La reflexión sistemática y pautada es fundamental para desarrollar la habilidad requerida para ajustar las estrategias de enseñanza a la forma de pensar, comunicar y aprender de los alumnos, lo que obligará al docente a cuestionarse sus creencias y sus convicciones sobre la enseñanza de ELE cada vez que se enfrente a un tipo de estudiantes diferente o a un contexto de aprendizaje distinto. Coincidimos con Llovet y Cerrolaza (2010) en que "cuando entramos en la clase entramos en un espacio habitado por diferentes personalidades, concepciones del mundo, culturas, estilos de aprendizaje, etc. dignos de respeto y de interés".

Tenemos mucho que aprender del alumno antes incluso de entrar en el aula, y el trabajo conjunto entre profesores nativos y no nativos puede arrojar resultados excelentes para el diseño de cursos, la creación de materiales didácticos y la mejora de la formación docente de cada uno de ellos. La investigación sobre los profesores no nativos es un campo prometedor en el que todavía queda mucho por hacer, como ponen de manifiesto trabajos recientes (Llurda 2005).

Como cierre de esta reflexión, queremos mencionar tres de los factores que cita Nóvoa (2009: 207) para la formación de profesores construida desde dentro de la profesión: el tacto pedagógico, el trabajo en equipo y el compromiso social. Citando las palabras del autor, consideramos que "en la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan siempre, inevitablemente, con las dimensiones personales"; creemos que la organización de la enseñanza debe llevarse a cabo dentro de una "comunidad de práctica" que fomente las dinámicas de colaboración dentro y fuera de la institución, y estamos de acuerdo en que el compromiso docente debe converger en "la inclusión social y la diversidad cultural".

Referencias Bibliográficas

BARALO, M. y ESTAIRE, S. (2010): "Tendencias metodológicas postcomunicativas", Abelló, Ehlers y. Quintana (eds.) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.

BARROS GARCÍA, P. (2005): "La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera", *Porta Linguarum*, 4, 121-134.

BELL, T. R. (2005): "Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Questionary Study", *Foreign Language Annals*, 38, 2, 259-270.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consulta 01.09.2015].

CONSEJO DE EUROPA (2007): *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. http://epostl2.ecml.at [consulta 01.09.2015].

EAQUALS (2011): *The Eaquals Framework for Language Teachers Training & Development*. http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals2011/Eaquals_TD_Framework_Online.pdf [consulta 01.09.2015].

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [consulta 01.09.2015].

KELLY, M. et al. (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf [consulta 01.09.2015].

LLOVET, B. Y CERROLAZA, M. (2010): "Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: valores y principios metodológicos", *Monográficos MarcoELE*, 10, 123-135.

LLURDA, E. (2005): *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer.

NÓVOA, A. (2009): "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión", *Revista de Educación*, 350, 203-218.

MARTÍN PERIS, E. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia L*, 13, 3-30.

PARLAMENTO EUROPEO (2006): "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)", *Diario oficial de la Unión Europea*. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 [consulta 01.09.2015].

PÉREZ DE OBANOS ROMERO, G. (2009): "La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE", *Suplementos MarcoELE*, 9, 1-14.

PIZARRO, M. (2013): "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza", *Porta Linguarum*, 19, 165-178.

PORRAS ALBA, E. (2015): *Análisis de necesidades para el diseño del curso de ELE para inmigrantes chinos Comunícate*. Trabajo de Fin de Máster inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

VV.AA. (2011): *The European Profiling Grid for Language Teachers*. http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf [consulta 01.09.2015].