La buena acogida de las primeras *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera,* editadas por el Instituto Cervantes de Múnich en septiembre de 2004, nos ha animado a continuar con este proyecto y ofrecerles estas segundas actas. En ellas se recoge una selección de textos que invitan a la reflexión y profundización sobre varios temas de entre los muchos tratados en la amplia panorámica ofrecida a lo largo de las veintinueve actividades que tuvieron lugar durante nuestro programa de formación del año académico 2004-2005, tanto en el Instituto Cervantes de Múnich como en Fráncfort —en colaboración con el *Institut für Romanische Sprachen und Literaturen* de la Universidad Johann Wolfgang Goethe—, o en Erlangen —en cooperación con el *Sprachenzentrum* de la Universidad de Erlangen-Núremberg.

Uno de los objetivos del Instituto Cervantes es la formación de profesorado para la enseñanza de ELE, especialmente en tiempos en que la creciente demanda de clases de español conlleva una mayor necesidad de docentes preparados y competentes. El centro de Múnich ha querido contribuir a este objetivo con un programa que ha incluido un *Curso inicial para futuro profesorado de ELE,* para todos aquellos que desean orientar su vida laboral hacia este campo; veintisiete seminarios monográficos para profesorado en activo, que intentan crear un espacio de discusión y aprendizaje con ideas prácticas para llevar a clase y reflexiones para mejorar nuestra actuación docente; y las *V Jornadas* celebradas en febrero de 2005, cuya meta es actualizar al profesor experto en las últimas investigaciones en el campo de la adquisición, metodología y didáctica de lenguas extranjeras.

Es además motivo de satisfacción el que la totalidad de la actividad formativa realizada en Baviera por nuestra institución haya recibido el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación de este *Land.* El interés que las autoridades bávaras demuestran por nuestra lengua ofrece fundadas esperanzas para augurar que en un futuro el español pueda pasar a ser segunda lengua extranjera en la enseñanza reglada, privilegio que ya disfrutan otros estados federados.

Confiamos en que la presente publicación se convierta en una fuente de propuestas didácticas útiles, además de una invitación a la reflexión sobre contenidos y metodologías de la enseñanza del español en el siglo XXI.

Ferran Ferrando Meliá
Director del Instituto Cervantes de Múnich

El presente volumen recoge seis textos encabezados por *Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto* de Marta Sanz, quien aboga por la presencia de la literatura en el aula de ELE como medio para el aprendizaje de lenguas y como fin en sí misma. A través de un escrito exquisitamente elaborado, Marta Sanz señala la riqueza del texto literario como inestimable fuente de información cultural y como pretexto para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, artísticos y retóricos fundamentales para el desarrollo de la competencia discursiva e intercultural. A partir de una visión del texto como un ente dialógico, cultural, polifónico y discursivo, nos propone un análisis en el que el texto y su contexto aparecen como realidades indisolubles, en el que el lector utiliza el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y la lectura del texto como fuente de información cultural.

Fernado Lara en *La lengua de los «hispanos» en los Estados Unidos de América: ¿de veras una lengua criolla?* aborda la presencia del español en ese país y las características de esta presencia. Desde una perspectiva que incluye elementos sociales, económicos, culturales y lingüísticos, construye un análisis que niega la supuesta creación de una lengua criolla llamada *spanglish,* señala el abandono que se produce de la propia lengua en aras de una mejor integración y subraya la ilegalidad como promotora de la conservación del español en EE.UU. Lara construye una impecable argumentación en la que revisa las condiciones necesarias para la formación de una lengua pidgin o criolla y concluye con la imposibilidad de la creación de una lengua criolla de base española en EE.UU. debido a su perfil de acción verbal inmediata, sin actos verbales institucionalizados, que desaparece cuando varían las condiciones específicas de comunicación que la originan y que impide que se convierta en lengua estable.

El léxico como signo portador de una significación propia en actitudes, valores *y* creencias en cada cultura, *y* la imposibilidad de enseñar bien un idioma separado del ámbito cultural en que se produce, configuran el eje central del texto de Mercedes de Castro: *Las connotaciones socio-culturales en el proceso de adquisición de léxico.* En una apuesta por la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera, más allá de la denotación, en la que las palabras van adquiriendo su significado en contextos dinámicos, complejos y cambiantes, de Castro propone una serie de actividades para el aula que llevan a la constatación de los condicionamientos individuales y socioculturales que intervienen en el proceso de construcción del significado, así como de la consideración de las diferencias intraculturales e interculturales que se dan en dicho proceso. El texto se cierra con un valiosísimo broche en el que se engarzan diecinueve consejos para una enseñanza y aprendizajes interculturales.

Fernando López en su texto *Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE* nos interpela directamente *y* nos reta a salir del suave letargo del lector y a ponernos manos a la obra. Desde la experiencia y las cavilaciones que se plantea un profesor en el aula de ELE, nos empuja a una reflexión propia, y para promoverla, nos presenta una exposición que incluye los argumentos en pro y en contra de una enseñanza explícita de la gramática, así como una revisión de diversos enfoques en su enseñanza: la atención en la forma, la concienciación formal o el aprendizaje inductivo y el deductivo.

La lectura o el proceso descodificador de la escritura son el tema que aborda Mila Crespo en *El pretexto del texto. La comprensión lectora como proceso vehicular hacia otras destrezas.* Crespo parte con la exposición de tres teorías de la comprensión lectora que pretenden ayudar al profesor a ubicar y entender su forma de tratar la lectura en clase. A continuación presenta estrategias y técnicas lectoras que potencian en el alumno diversos aspectos como la localización de ideas principales, el aumento de la motivación a través de la atención en lo que ya se sabe o la velocidad de lectura como medio para una finalidad determinada. Por último, la lectura se presenta como puente hacia el tratamiento de otras destrezas con ejemplos de explotación de escritura o de interacción oral.

En *Lo no verbal como un componente más de la lengua,* Dolores Soler-Espiauba expone la idea central de que cada cultura posee un código de expresión corporal diferente *y* de que el conocimiento *y* la descodificación de esa gestualidad proporciona una *fluidez cultural* en la lengua extranjera que se está aprendiendo. El texto de Soler-Espiauba presenta una amplia panorámica del tema que abarca la kinésica y su gestualidad innata o adquirida; la proxémica o la relación del hombre con el espacio que le rodea en las llamadas culturas de contacto y de no contacto; el paralenguaje con sus onomatopeyas, interjecciones, exclamaciones, pausas y silencios —que a menudo tanto significan—; la cronémica o nuestra relación cultural con el tiempo cronológico y la configuración de sociedades monocrónicas y policrónicas; así como las expresiones fraseológicas o la expresión no verbal en textos literarios. A todo ello se le añaden tareas de explotación para el aula que completan una ya exhaustiva e interesante revisión del lenguaje no verbal y de su importancia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Es evidente que el profesor que lea estas actas tiene ante sí la tarea de cubrir el vacío que existe entre la teoría expuesta en estas líneas y la práctica del aula. Sin embargo, es precisamente la invitación a que el propio docente trence un entramado que le sirva de puente lo que guía tanto nuestro programa de formación como estas actas. Nunan [1] señala el alejamiento que se ha producido en la formación del profesorado de la idea del docente como receptor pasivo que aplica los métodos *y* los programas de otros profesionales, *y* el acercamiento a la idea del profesor con opción a adaptar *y* modificar programas *y* materiales incluso en sistemas con planes curriculares y directrices claramente articulados. Estas opciones se apoyan en las creencias que los profesores tienen con relación al contenido y al proceso de la enseñanza, un sistema de creencias que tal y como apuntan Richards *y* Lockhart [2] se va construyendo en el tiempo de manera gradual *y* se compone de dimensiones subjetivas y objetivas. En este proceso de crecimiento profesional —y personal— es vital la práctica de la reflexión, ese empleo de las destrezas reflexivas a las que apunta Stanley [3] que constituyen el progreso real en el aprendizaje del docente. Esperamos con estas actas poder contribuir a ese proceso.

Carmen Pastor
Jefa de Estudios del Instituto Cervantes de Múnich

---

1 Nunan, D (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Madrid: CUP, 2002.

2 Richards, J. C. y Ch. Lockhart (1994): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: CUP, 1998.

3 Stanley, C (1999): «Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva» en J. Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: CUP, 2000.