Aspectos lingüísticos y metodológicos de la educación continua de profesores de ELE

Cristiano Silva de Barros
(Universidad Federal de Minas Gerais)

Elzimar Goettenauer de Marins Costa
(Universidad Federal de Minas Gerais)

Magda Gomes Prates
(Universidad Federal de Minas Gerais)

INTRODUCCIÓN

El proyecto EDUCONLE (Educación Continua de Profesores de Lenguas Extranjeras), desarrollado en la Facultad de Letras de la UFMG, está pensado para profesores de inglés y español de la red pública de Belo Horizonte y tiene dos ejes principales: lingüístico y metodológico/práctico-reflexivo; funciona como un espacio que ofrece a los profesores perfeccionamiento lingüístico —desarrollo de sus destrezas de comprensión y producción oral y escrita— y metodológico —a través de reflexiones sobre teorías de enseñanza/aprendizaje y prácticas docentes—, contribuyendo, así, para una actuación en clase más fundamentada y más eficaz. Además, se busca, a través de un trabajo colectivo y cooperativo entre monitores, coordinadores y alumnos/profesores[1], encontrar soluciones teórico-prácticas para los problemas concretos que los profesionales encuentran en su realidad educacional. Para cumplir tales objetivos el proyecto trata de promover discusiones y reflexiones sobre teorías y conceptos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, y sobre prácticas pedagógicas, la vida escolar y la realidad educacional, impulsando la capacidad teórica y práctica de resolución de problemas, y estimulando la capacidad de investigación de los profesores para que comprendan mejor su contexto educacional. La programación se cumple en dos años, con dos encuentros semanales (los viernes por la tarde y los sábados por la mañana), totalizando 300 horas.

La aplicación del proyecto al área de la enseñanza de español es fundamental sobre todo por dos razones: las deficiencias presentadas por los profesores en su formación y la carencia de recursos y materiales para su práctica docente. Respecto a la primera razón se constata que el perfil del profesor que se inscribe al proyecto se caracteriza por presentar muchas lagunas lingüísticas y metodológicas, lo que dificulta su actuación profesional; sobre el segundo motivo mencionado, se ha identificado, a través de los relatos de los profesores, una gran dificultad en su

[1] Decimos «alumnos/profesores» para nombrar al público que se atiende en el proyecto: no son meramente estudiantes, sino profesores que vuelven a ser alumnos. Este desplazamiento de funciones supone a veces algunos conflictos.

práctica debido a la carencia o falta de materiales didácticos para desarrollar su labor. En ese sentido, además del refinamiento de las habilidades lingüísticas de los profesores y de su crecimiento metodológico teórico y práctico, el proyecto se transforma en una oportunidad para que puedan pensar, discutir y producir actividades y materiales para la utilización en clase. Por otra parte, es un momento para el intercambio de experiencias y de ideas que les permite salir de su contexto aislado, individual y fragmentado, e insertarse en una colectividad. De esta manera pueden hacer un trabajo más sistematizado, organizado y coherente, dentro de un marco más amplio, es decir, ven que no están solos al enseñar español, sino que hay un grupo que tiene ideas, sugerencias y dificultades para compartir.

EL EJE LINGÜÍSTICO

El primer desafío con el que nos encontramos en el trabajo de desarrollo lingüístico de los profesores es la falta de un material específico. En general, los manuales didácticos disponibles en el mercado están dirigidos a alumnos cuyo objetivo es el dominio del idioma para la comunicación; por lo tanto, la presentación y desarrollo de los temas lingüísticos muchas veces no corresponden a la sistematización y visión global y reflexiva que necesitan los profesores. Sin embargo, para que tanto los alumnos/profesores como las monitoras responsables de las clases de lengua tuvieran un soporte, optamos por adoptar dos libros: *Español Ahora 1* para el grupo de profesores que presentaban más dificultades en su producción lingüística y *Avance – básico intermedio* para el grupo con un dominio un poco más avanzado y consistente del español. Los criterios para la elección de dichos libros fueron: trabajar desde una perspectiva comunicativa con el nivel inicial, para suprimir los huecos que dificultan el desarrollo de las destrezas orales; y profundizar aspectos gramaticales con el nivel avanzado, para suprimir los huecos en lo que se refiere al dominio de aspectos específicos de la estructura de la lengua. Además de los libros, se emplearon materiales complementarios, sin embargo, es muy difícil diseñar actividades para un público con formación tan diversa y que debe saber la lengua meta de manera más amplia, sistematizada, consciente y ordenada, ya que debe manejarla como hablante y profesor a la vez.

Los huecos a los cuales nos referíamos anteriormente son de naturaleza distinta. Algunos están relacionados con los profesores que se graduaron en Letras/Español, pero la licenciatura, por razones diversas, no fue suficiente para dotarles de las herramientas necesarias al dominio y enseñanza del idioma. En general, este grupo presenta lagunas lingüísticas muy serias, muchas veces de contenidos básicos, pero puntuales, pues aunque tengan cierto dominio de la lengua, muchas veces, al estudiar un tema, se dan cuenta de que les faltó, a lo largo de su formación, más profundización en aspectos relevantes del idioma.

De otra naturaleza son las deficiencias que resultan de la formación no institucional que tuvieron algunos de los alumnos/profesores. Muchas veces, incluso debido a la falta de profesionales graduados, personas que vivieron algún tiempo

en un país hispanohablante son contratadas por escuelas como profesores de español. En general, los profesores con este perfil no tienen un conocimiento sistematizado de la lengua, desconocen reglas y algunos usos formales, y tienen comprometidas las destrezas escritas.

Otro factor que interviene en el desempeño lingüístico de estos alumnos/profesores es el natural olvido de los que no viven en un contexto de uso natural y cotidiano de la lengua meta. El profesor, después de que sale de la facultad o al regresar a Brasil, no tiene muchos espacios y situaciones donde pueda practicar el idioma. El uso de la lengua, de esta manera, está restringido al ambiente del aula y a los temas previstos por los manuales didácticos, con las limitaciones del nivel del grupo de discentes.

Dentro del contexto descrito anteriormente, el proyecto intenta suplir dichas necesidades a partir de algunas acciones tales como: incentivar que los profesores mantengan contacto con la lengua, ya sea a través de Internet, conversación con amigos o grupos de estudio de español, o bien lecturas de libros, revistas y diarios, películas, canciones, etc.; fomentar la autonomía y el auto-didactismo de los alumnos/profesores, fomentando el hábito de consultar diccionarios, gramáticas y otros materiales didácticos y el interés por la investigación. Para ello, durante las clases hay siempre diccionarios y gramáticas disponibles para que aclaren sus dudas, se les indican sitios en Internet donde pueden leer noticias en español, conocer más la cultura y ampliar su léxico, se les comentan eventos culturales, cine y teatro relacionados con el universo hispánico, y se les recomiendan lecturas literarias y teóricas. Otro procedimiento adoptado es promover la interacción en el aula de forma natural y espontánea, de modo que todos se sientan a gusto para expresarse en español. Ésa es una estrategia fundamental para que el alumno/profesor logre hablar con fluidez al final del proyecto. Algunas actividades fueron pensadas especialmente con este fin: grabación de la producción oral de cada participante —posteriormente, al escucharse, el mismo profesor podía identificar sus fallos y discutirlos con el monitor—; dictados de palabras o frases con fonemas específicos que son problemáticos para lusohablantes —si bien éste es un ejercicio tradicional y muchos lo encuentran innecesario e infructífero, tiene la ventaja de llamar la atención para aspectos fonético-fonológicos importantes, como la pronunciación de la «j» y la «rr», o de la «ll» y de la «y»—; relatos de historias, anécdotas o cuentos —tarea que permitió vincular el uso adecuado del léxico y los tiempos verbales a la coherencia y conexión textual—; feria de cultura: los equipos tuvieron que presentar un aspecto cultural de algún país del mundo hispánico —a través de esa actividad fue posible integrar no sólo lengua y cultura sino también las cuatro destrezas lingüísticas, ya que fue necesario recoger los datos, ordenarlos para la presentación y escenificarlos.

A partir del segundo semestre de 2005, después de hacer el primer diagnóstico en base a las actividades del primer semestre fue posible trazar nuevas rutas. Hubo un cambio en las clases de lengua: además de (re)aprender la lengua o profundizar algunos contenidos, los alumnos/profesores tenían que proponer

nuevas actividades para llevar a cabo el tema de la clase, reflexionar sobre las actividades propuestas por las monitoras y descubrir nuevas formas más adecuadas a la enseñanza del contenido, de acuerdo al perfil de sus grupos. A partir de aquel momento ya no era suficiente que simplemente (re)aprendieran los temas lingüísticos, debían pues discutir sobre los temas desde una perspectiva crítica y proponer modos de enseñarlos. Los alumnos/profesores asumían así una postura extremamente activa dentro del aula, sintiéndose a la vez más responsables de lo que ocurría en las clases. Llevaban materiales nuevos, estudiaban los temas con antelación y en consecuencia tenían más argumentos a la hora de discutir el contenido. Un ejemplo de su implicación en el proceso fue el reconocimiento de un «problema» y la búsqueda de su solución: los profesores llegaron a la conclusión de que necesitaban actualizar sus conocimientos musicales porque trabajaban con adolescentes y sólo conocían grabaciones de las décadas de los 60 y 70. Investigaron y recompilaron canciones con cinco años de existencia como mucho y las presentaron en clase. A partir de esa experiencia, sugirieron la creación de un acervo para préstamos y consultas.

La dinámica de las clases de lengua, las reflexiones durante el proceso y los cambios que ocurrieron en aras de fomentar la participación más efectiva de los alumnos/profesores y de producir mejores resultados les permitió el desarrollo lingüístico para el uso y para la enseñanza del idioma. Por otra parte, con la iniciativa de detectar un punto débil y tratar de solucionarlo, aunque en apariencia fuera una cuestión sencilla, quedó claro que la autonomía es un requisito del profesor competente. Puesto que el profesor es un estudiante de por vida, el proyecto trata de hacer que él aprenda a aprender y se vuelva independiente, para que, concluido el curso, sea capaz de seguir solo su perfeccionamiento.

EL EJE METODOLÓGICO

Con respecto a la metodología, el punto de arranque para la programación fue el abordaje de los fundamentos teóricos necesarios para el diseño de materiales didácticos ya que éste había sido un problema urgente apuntado por los profesores en el proceso de selección. Así, en la planificación para el primer semestre de 2005 buscamos aunar de modo sistemático los estudios lingüísticos, la teoría y la práctica; se discutieron las perspectivas de la enseñanza del español en el siglo XXI, las concepciones de lengua, las orientaciones metodológicas, el papel del profesor, el protagonismo que ha cobrado el alumno recientemente, y todo ello facultó la reflexión sobre la práctica de cada uno y sus procedimientos en el aula.

Simultáneamente a las discusiones teóricas se realizaron actividades prácticas: el análisis de diversos materiales didácticos de ELE disponibles en el mercado, nacionales e importados, con el fin de elaborar criterios para valorarlos positiva o negativamente, y la preparación, en la clase de lengua, de tareas y actividades relacionadas con el contenido lingüístico y la metodología. Se produjo un sinfín de

actividades, éstas a su vez pasaron por intervenciones metodológicas y lingüísticas por parte de las monitoras y de los coordinadores.

Al final del primer semestre, los integrantes del proyecto constataron que este trabajo de producción de materiales necesitaba más tiempo y profundización. Debido a esa constatación se implementó un nuevo formato para la producción de materiales a través de la propuesta de diseño de una *unidad didáctica* en lugar de las actividades aisladas realizadas anteriormente. Los temas teóricos tratados en las clases de metodología buscaron cimentar esa nueva perspectiva: por qué, para qué y cómo programar y qué componentes conforman una unidad didáctica, destrezas interpretativas, destrezas expresivas, exponentes funcionales, gramática, vocabulario, etc.

El diseño de la unidad debería cumplir una secuencia de etapas que empezó por la programación: este momento consistió en la discusión de los pasos y criterios necesarios para la composición de una unidad didáctica y sus componentes; tuvieron que reflexionar y tomar decisiones respecto a cuestiones como los elementos de una unidad didáctica, es decir, las muestras de lengua, las conceptualizaciones y las actividades propuestas, y los aspectos generales de una programación: el público a que va dirigido el material, el nivel, el tema, los objetivos, los contenidos, la orientación metodológica adoptada, la secuencia de presentación, título, etc. Los alumnos/profesores tuvieron que construir una programación y seguirla a lo largo del proceso de construcción de la unidad didáctica.

A continuación se debería seleccionar un texto relacionado con el tema elegido y con los objetivos y contenidos definidos en la programación de la unidad. El texto debería ser el punto de partida de la unidad, seguido de actividades de prelectura, comprensión lectora y post-lectura. Se les propuso que buscaran un texto auténtico, pues lo que se quería era fomentar un acto de lectura lo más cercano posible a lo «natural» e incentivar una orientación metodológica inclinada hacia los planteamientos nocional-funcionales/comunicativos: los textos no debían ser meras muestras léxicas o «pretextos» para trabajar determinados aspectos lingüísticos como suele hacerse cuando se sigue una perspectiva metodológica tradicional. Los alumnos/profesores del EDUCONLE tuvieron que ampliar su concepto de lectura y tratar de reflexionar sobre qué es leer, qué estrategias debemos crear para comprobar que el lector realmente comprendió lo que leyó, en lugar de pensar llanamente en las palabras y estructuras nuevas que aprendió.

El paso siguiente fue el desarrollo de un apartado sobre conocimientos léxicos —el vocabulario— que debería estar enlazado al texto: el objetivo de las actividades relacionadas con este tema fue el de promover un aprendizaje cualitativo de vocabulario, es decir, no se le ofrecería al alumno un listado de palabras o ejercicios de sinonimia y antonimia, tampoco se privilegiaría el estudio de clases de palabras, tales como sustantivos, adjetivos, preposiciones, etc. ya que en el vocabulario se incluyen unidades léxicas de distintas naturalezas, como las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas. Se buscó entonces ampliar

la conexión entre el tema de la unidad y el texto seleccionado a través de juegos, otras lecturas, ejercicios de interacción en el aula, pasatiempos y otras formas más significativas para el trabajo con el léxico.

El último apartado de la unidad estaba dedicado a la gramática y debería, de la misma manera, relacionarse con los demás apartados y con el enfoque previsto en la programación. Este tema fue el que provocó más discusión entre los grupos y ello se debió al hecho de que en los últimos años ha habido una gran polémica respecto tanto a la conveniencia o inconveniencia de enseñar gramática como al desarrollo de las destrezas lingüísticas a través del estudio estructural de la lengua. El cambio que hubo a partir de los planteamientos nocional-funcionales y del enfoque comunicativo le quitó a la gramática la posición de eje central en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera. De ahí que el tema haya emergido a la hora de pensar en cómo abordar los aspectos gramaticales en la elaboración de una unidad didáctica que algunos de los grupos deseaban concebir desde una perspectiva comunicativa. Para los grupos que habían optado por un abordaje de corte más tradicional de la gramática no había dudas en cuanto a cómo hacerlo, sin embargo los demás se encontraron frente al gran desafío de incorporar el componente gramatical como un instrumento que facilita la comunicación y no como un conjunto aislado de reglas. Los criterios fueron los siguientes: poner más énfasis en el significado que en la forma por medio de muestras contextualizadas y lo más parecidas posible a las muestras de comunicación auténtica, emplear un procedimiento inductivo —del uso hacia la regla— y proponer ejercicios abiertos y de variada tipología.

Al final del trabajo, las unidades respondieron a tres orientaciones metodológicas —tradicional, comunicativa e híbrida— que nos pareció que reproducían la postura de los profesores. La verdad es que para aquellos profesionales que siempre han sido fieles a los manuales didácticos y a un modelo de enseñanza pendiente de la forma y de la estructura, y desconectada del contexto y del uso, adoptar una perspectiva diferente resulta demasiado difícil y, a veces, agobiante. Por otra parte, hay profesores que se echan hacia lo nuevo y buscan otras alternativas, aunque esta búsqueda suponga cambiar antiguos conceptos y actitudes. En este caso el camino condujo a unidades didácticas efectivamente desprendidas de los aspectos tradicionales, más comunicativas, y a unidades aún teñidas de matices estructurales y, por ello, híbridas.

Las clases de metodología alcanzaron resultados satisfactorios pues, en primer lugar, se pudo avanzar desde la elaboración de actividades aisladas hacia la producción de unidades didácticas, y llegar a un nivel de reflexión, organización y sistematización más alto por parte de los alumnos/profesores. Eso se comprueba por el hecho de que aun los profesores que optaron por una perspectiva más tradicional produjeron unidades más consistentes y coherentes. En segundo lugar, se percibió claramente un desplazamiento de posturas: la dependencia pasiva de materiales existentes cedió paso a una actitud más autónoma de creación, (re)

elaboración y adaptación de materiales didácticos, lo que resultó en unidades originales y creativas.

CONCLUSIONES

Durante el año de 2005 logramos con los participantes del EDUCONLE algunos resultados que nos parecen muy positivos; en un primer momento, pudimos promover una discusión teórica más profunda y cambios en el discurso de los profesores: empezaron a manejar diferentes conceptos y a expresar deseos de nuevas formas de actuación docente; el diseño de las actividades fue un primer paso hacia algunos cambios en la práctica; más adelante, en el segundo semestre de 2005, los alumnos/profesores alcanzaron más reflexión y más entendimiento teórico y con la elaboración de las unidades didácticas se empezó a generar más autonomía, lo que permitió la preparación de materiales más sistematizados y en consecuencia más conciencia, análisis crítico y relación entre teoría y práctica.

Este año, el grupo que ingresó en 2005 seguirá con las reflexiones metodológicas a través del análisis de los documentos que fundamentan el Currículo Básico Común de la Enseñanza Fundamental y de la Enseñanza Media de la Red Pública de Minas Gerais y de los nuevos PCN de Lengua Extranjera/Español. Además, cada uno de los alumnos/profesores deberá realizar un proyecto de «Pesquisa de Acción en el Aula», cuyo objetivo es identificar una situación-problema, investigar sus causas y proponer acciones para solucionarlo. Ese proyecto estará acompañado directamente por las monitoras, bajo la orientación de los coordinadores. En las clases de lengua continuarán profundizando los contenidos del libro *Avance* y proponiendo formas de enseñar lo que están aprendiendo.

Teniendo en cuenta la experiencia del año anterior, nos parece indispensable repensar y reformular la programación para el grupo de alumnos/profesores que ha ingresado en 2006. En cuanto a la metodología, es necesario un estudio detenido de los enfoques y métodos de enseñanza de ELE y de conceptos básicos —función comunicativa, texto auténtico, gramática inductiva/deductiva, habilidades lingüísticas, etc.—; en lo que se refiere a las clases de lengua, decidimos no adoptar ningún manual de ELE y nos hemos planteado el desafío de diseñar un material didáctico más acorde al perfil del público del EDUCONLE y más coherente con los objetivos del proyecto, pues no hay en el mercado ningún libro que responda a tales requisitos. Además, como les proponemos a los alumnos/profesores que preparen actividades e incluso unidades didácticas, pensamos que debemos enfrentarnos al mismo desafío.

Sabemos que un cambio efectivo de postura que se refleje en nuevas prácticas y en más autonomía no es algo fácil ni rápido; lo que intentamos en el proyecto es hacer que los alumnos/profesores reaccionen y se desplacen desde un lugar cómodo y pasivo a otro más dinámico y activo. Muy posiblemente esta reacción provocará a largo plazo cambios en el contexto de la enseñanza del español en las escuelas públicas de la región. Eso refuerza la importancia del proyecto y a la

vez pone de relieve el papel de la universidad no sólo con la formación inicial sino también con la educación continuada de los profesores de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E., 1994, *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?,* Madrid, Edelsa.
Briones, A. I. *et al.,* 2003, *Español Ahora 1,* São Paulo, Moderna / Santillana.
Denyer, M., 1998, *La lectura*: *una destreza pragmática y congnitivamente activa*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
Giovannini, A. *et al.,* 1996, *Profesor en acción 1,* Madrid, Edelsa.
— 1996, *Profesor en acción 2,* Madrid, Edelsa.
— 1996, *Profesor en acción 3,* Madrid, Edelsa.
Moreno, C. *et al.,* 2002, *Avance*. Curso de Español – Nivel Básico-Intermedio, Madrid, SGEL.