Formación inicial en ele para alumnos de la licenciatura en lengua inglesa en la Universidad Veracruzana, México

Lourdes Ocotlán Gómez Barranco
Universidad Veracruzana

Víctor Hugo Ramírez Ramírez
Universidad Veracruzana

1. Introducción

Desde hace algunos años se ha construido un discurso con tendencias hacia el triunfalismo al referirse a la expansión del español a nivel internacional. En éste, se apela a grandes cantidades de hablantes nativos, de hablantes potenciales o a la riqueza cultural de sus exponentes más reconocidos. Sin embargo, esta especie de autocomplacencia pareciera que no deja ver aquellos retos que implican apoyar esta difusión: hasta ahora los grandes esfuerzos han recaído en lo realizado por el estado español, concretamente a través del Instituto Cervantes; los otros estados no tienen políticas de apoyo a esta difusión. Además, hay una carencia de profesores de ELE capacitados a lo largo y ancho del mundo: el español no puede basar su fuerza en su número de hablantes cuando en sectores como el económico y político su presencia es más bien mediocre. He aquí una propuesta de lo que puede ser una formación inicial que puede ser atractiva para los estudiantes de la Universidad Veracruzana.

2. Planteamiento del problema

En la actualidad, el contexto mexicano no solo debe afrontar los desafíos mencionados, sino que la enseñanza misma de ELE tiene los propios. Con motivo de la situación de inseguridad en la que se ha visto envuelto el país desde hace algunos años, los programas de español dirigido a extranjeros han sido seriamente afectados. El descenso ha sido generalizado en centros de idiomas tanto en universidades públicas como privadas, igualmente en escuelas de idiomas que atienden a este público. Ante esta situación, para muchos egresados de programas de lengua, interesados en la enseñanza de ELE, la opción de trabajo más viable en esta área es ejercerla en otro país.

Por varios años, la Universidad Veracruzana tuvo un curso de formación inicial en enseñanza de ELE que ofrecía, además, la posibilidad de obtener créditos a nivel de licenciatura. No obstante, debido a cambios en el modelo educativo universitario y en la formación didáctica de ELE, esa opción por el momento no existe. Históricamente, la mayoría de interesados en este tipo de formación era el alumnado de la licenciatura en Lengua Inglesa (LLI), ya que por su formación como profesores de lengua extranjera consideraban dentro de sus expectativas profesionales la posibilidad de ser profesores temporales o permanentes de ELE. El siguiente estudio busca reunir los elementos para el diseño de una propuesta de inclusión de una for-

mación inicial de ELE, la cual sirva como una introducción hacia una opción laboral que se agregaría a las existentes en la licenciatura: docencia del inglés, traducción y análisis literario.

Este estudio coincide con una próxima evaluación del programa de estudios de la licenciatura y tiene por objetivo explorar el interés que genera entre los estudiantes la inclusión de una formación inicial de ELE en dicho programa, así como ver las posibilidades reales de dicha inclusión. La pregunta central que dirige este trabajo es ¿En qué medida la Licenciatura en Lengua Inglesa provee una formación inicial en ELE para sus egresados? El objetivo central está acompañado de los siguientes:

- Descubrir si los estudiantes de la LLI se interesan en el campo de ELE y cómo se manifiesta este interés.
- Conocer la experiencia de algunos egresados de LLI que han ejercido como profesores de ELE.
- Analizar los alcances y las carencias del plan de estudios de LLI para ofrecer una formación inicial como profesor de ELE.

3. Revisión de la literatura

3.1. Estudios curriculares

Los estudios curriculares en lengua extranjera son relativamente de reciente creación. Aparecieron primeramente alrededor del cambio de siglo con propuestas como las de Brown (1995) y Richards (2001). Antes de eso, los estudios curriculares pasaron por una transición que inició desde los enfoques más tradicionalistas en los que el currículo equivalía a los contenidos de un programa escrito hasta la acepción más reciente que lo considera "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse 1991: 29)". Dentro de estas propuestas se contemplan cuatro elementos necesarios en los procesos curriculares. Estos elementos son la planificación, la instrumentación, la implementación y la evaluación (Arnaz, 1990; Ramírez, 2012). Dependiendo de la perspectiva de estudio, la evaluación puede considerarse un elemento aparte de los otros tres o bien que forme parte de cada uno de ellos, pues la evaluación está presente en todo momento del proceso. Prescindiendo de esta diversidad de planteamientos teóricos, el enfoque del presente estudio es en la planeación, puesto que se trata de hacer una propuesta para un plan de estudios. Dentro de ésta se pueden distinguir tres elementos: el análisis de necesidades, la definición de los objetivos y el diseño del curso. Para los fines perseguidos aquí, nos limitaremos únicamente a cubrir una parte del análisis de necesidades, es decir, la que tiene que ver con indagar si por parte de los alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa existe o no interés por contar con un componente de formación inicial en ELE. De ninguna manera pretendemos abarcar todo lo que conllevaría un análisis de necesidades completo de la licenciatura, pues escapa a los objetivos aquí planteados.

3.2. Formación inicial

Madrid (2004) presenta una interesante propuesta teórica sobre aquellos aspectos que se deberían considerar al momento de proponer una formación inicial de profesores de lengua extranjera. Su propuesta contempla siete puntos que abarcan concepciones y principios, claves paradigmáticas, objetivos del currículo, la relación teoría-práctica, los componentes del conocimiento profesional, la interculturalidad y la dimensión europea y direcciones para el futuro; todos ellos están en torno a la formación inicial de profesores. Presentamos a continuación de manera breve el contenido de estos puntos.

Al referirse a concepciones y principios, Madrid (2004) señala que hay algunos que toda formación debería incluir; éstos abarcan desde aspectos sociales de la relación del profesor con la sociedad hasta los aspectos relacionados con las TIC y la investigación, pasando por aquellos que tienen que ver con lo puramente pedagógico. Por claves paradigmáticas entiende que la formación debe incluir esta noción de revolución que sucede en todos los campos de la investigación científica y que garantizan un cuestionamiento válido a lo establecido. En objetivos del currículo detalla el tipo de formación final con el que deberá contar el futuro profesor. En cuanto a la relación teoría-práctica, Madrid subraya que lejos de mantenerlas alejadas, se debe lograr que el futuro profesor encuentre los puntos de contacto entre teoría y realidad porque será la primera la que le permitirá entender la importancia de la reflexión en el mejoramiento de su práctica; él llama a esto meta-teorización. En los componentes del conocimiento profesional, Madrid señala que son aquellos contenidos con los que debería contar un egresado: teorías de enseñanza, competencias docentes, práctica, etc. Éstos, generalmente, se incluyen dentro de un programa académico de formación. En lo referente a interculturalidad, Madrid se enfoca en la necesidad de formación intercultural e inclusividad multifacética para profesores que se desenvolverán sobre todo en un ambiente europeo de movilidad. Finalmente, destaca que una formación encaminada al futuro deberá dotar al profesor de herramientas que le permitan desarrollar la autonomía y la actualización tecnológica. Hasta aquí la propuesta de Madrid.

En lo que compete de manera concreta al campo de ELE, nos hemos acercado al estudio de Ochoa y Cueva (2014), el cual se llevó a cabo en un contexto latinoamericano y versa sobre las dificultades y retos de profesores principiantes de ELE. Entre las conclusiones que vale la pena rescatar destacan las siguientes:

- La gran mayoría de los nuevos profesores de ELE (90%) no contaban con formación a nivel de licenciatura, sino que la buscaron después.
- Sus expectativas como maestros y profesionales no correspondían a la realidad (de forma positiva o negativa).
- Su conocimiento de las propias culturas hispanoamericanas era débil.
- Para comunicarse con sus alumnos, en ocasiones recurrían al uso de una lengua vehicular (LV), generalmente el inglés.
- Los materiales didácticos estaban ausentes o, si existían, eran de mala calidad.

- En algunos casos, los alumnos estaban desmotivados, debido a una imagen negativa del español.
- Percibían poca autonomía como docentes en las instituciones donde laboraban.

Las propuestas anteriores pretenden ser un punto de partida para analizar el tipo de necesidades a las que una formación inicial debe dirigirse. Proveen un marco de referencia para comprender mejor el lugar donde se ubican los profesores principiantes de ELE. Alude no solamente a los aspectos de formación pedagógica lingüística y cultural, sino también a otros de carácter interno como las expectativas y a otros más de carácter social como la relación con alumnos, colegas y superiores, inclusive.

La información aquí provista sirvió de apoyo para la elaboración de los instrumentos de investigación que se aplicaron. No obstante, quisiéramos aclarar un punto importante que se ha venido destacando en el área de lenguas extranjeras. Si bien se enfocan en el área de enseñanza de inglés, Faez y Valeo (2012) apelan a una tendencia relativamente reciente en la investigación de las prácticas docentes y es que, prescindiendo del tipo de formación que los alumnos puedan tener, hay una realidad que desde relativamente poco tiempo ha sido tomada en cuenta. Mencionan a Freeman y Johnson (1998), quienes destacan que cuando se trata de la formación docente gran parte del aprendizaje está altamente situado y depende en gran medida del contexto; es decir, difícilmente se podrá hablar de extrapolaciones o transferencias de modelos porque cada contexto proveerá diversas formas de desarrollo. De esta manera la elaboración de modelos generales de formación se ve limitada y se da paso hacia la investigación micro en la cual cada profesor deberá responder a las necesidades que le establezca su contexto.

4. Antecedentes de la formación en ELE en la Universidad Veracruzana

Desde 1998, la Universidad Veracruzana a través de la Escuela para Estudiantes Extranjeros inició un curso de formación para profesores de ELE con el nombre de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Murrieta y Martínez 2007). En este año tenía una duración de 40 horas que se incrementaron a 60 para el 2000. Se trató de modalidades con valor curricular. En 2005, de acuerdo con la demanda de interesados y la necesidad que el contexto de formación en didáctica de ELE requería cubrir, este curso se incrementó a 69 horas y se impartía en modalidad intensiva y semestral (tres veces al año en total). Más adelante cubrió 75 horas. Entre 2009 y 2011 se ofrecía de manera intensiva dos veces al año (4 semanas de duración), en modalidad semestral entre semana, dos por año y en opción sabatina, dos cursos anuales más.

Los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa y de otras de la Universidad tenían la oportunidad de tomar esta formación inicial y transferir 6 créditos de carácter optativo a su trayectoria escolar. Los más interesados eran, por un lado, los alumnos de idiomas, por otro, los becarios de movilidad estudiantil internacional que se preparaban para su permanencia semestral o anual en países donde podrían ejercer la docencia de ELE. Además, este curso era de gran apoyo para los profesores de lengua extranjera que eran contratados mediante los convenios de colaboración educativa entre los Mi-

nisterios de Educación de Francia, Canadá o Inglaterra y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México con el fin de enseñar español en escuelas del sistema educativo de estos países.

No solamente los mexicanos recibían esta formación, también los extranjeros que realizaban estancias académicas en la Universidad Veracruzana fortalecían su formación en ELE a partir del curso ofertado y tenían la oportunidad de transferir créditos al programa universitario de su país de origen. Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos, Hungría, Italia, Noruega entre otras son las naciones representadas en distintas emisiones de este curso.

Después del 2011, esta formación inicial evolucionó a diplomado, cambiaron las condiciones de ingreso y quedó fuera la transferencia de créditos a los programas de licenciatura. Desde entonces, esta formación inicial como profesor de ELE se presenta como una opción extracurricular para el universitario.

Actualmente, la Licenciatura en Lengua Francesa (LLF) dentro de su plan curricular integra experiencias educativas de ELM en la Formación Disciplinar y *Español para extranjeros* en optativas del área de lengua materna. A la vez, la Licenciatura virtual en Enseñanza del Inglés contiene una Experiencia Educativa llamada *Introduction to the Teaching of Spanish as a Foreign Language*. Esta formación en ELE es muy importante como guía para aquellos alumnos que desean probar la docencia de la lengua materna y más adelante profundizar en ella con el diplomado que se ofrece en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de nuestra Universidad. En contraste, el plan curricular vigente de la Licenciatura en Lengua Inglesa únicamente considera experiencias educativas para que el alumno practique el español como hablante nativo, pues la formación Disciplinar y Terminal solo abarca la enseñanza y la práctica docente del inglés como lengua extranjera.

5. Metodología

El presente estudio se ubica en la perspectiva de un enfoque cualitativo, pues "se busca comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad" (Hernández 2010: 364). Se incluyeron algunas encuestas, que tienen un objetivo más bien de diagnóstico, por ello sirven de apoyo para justificar la investigación más que los resultados. La estrategia de indagación es el estudio de caso, pues entre sus características se distingue el hecho de que "consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto" (Álvarez y San Fabián 2012). La elección de esta modalidad responde al hecho de que se trabajó de manera cercana con tres egresados de la licenciatura en Lengua Inglesa, quienes laboran o han laborado como profesores de ELE. Este fue prácticamente el único filtro necesario para la elección de los participantes.

En cuanto a los voluntarios para la encuesta de diagnóstico se requirieron cien estudiantes de todos los semestres disponibles de la licenciatura en el periodo de otoño

(primero, tercero, quinto y séptimo semestres). Se procuró que la participación fuera equitativa, aunque ésta disminuyó conforme los alumnos pertenecían a semestres más avanzados. Para las entrevistas, se buscó una muestra por conveniencia, ya que se contactó a cuatro profesores que reunieran los dos requisitos de ser egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa y ejercer o haber ejercido como profesores de ELE. Por razones de distancia geográfica, sólo se pudo entrevistar a tres de ellos. Finalmente, para el análisis documental se requirió investigar algunos de los documentos que contenían el Plan de Estudios de la licenciatura así como los programas analíticos (*sílabus*) de ciertas experiencias educativas (cursos).

6. Resultados

6.1. Diagnóstico

Se han obtenido dos tipos de resultados. Los primeros tienen que ver con la encuesta diagnóstica y los segundos se desprenden del análisis de las entrevistas, así como del análisis documental.

Los primeros resultados son un sondeo general sobre sus intereses laborales. De los encuestados casi el 90% está interesado en enfocar su carrera hacia la docencia o la traducción. Es interesante ver que a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, se van desplazando desde la traducción hacia la docencia. La literatura solamente fue seleccionada por el 7% de los alumnos. El 96% de los encuestados demostraron estar interesados en trabajar "alguna vez" en el extranjero y entre los sectores que mayormente seleccionaron se encuentran educación (47%), turismo (36%) y negocios (22%).

En lo que concierne a ELE, el 87% de los encuestados ha considerado la posibilidad de trabajar como profesor de español para extranjeros. También el 87% (podemos suponer que los mismos) estaría interesado en que la licenciatura en Lengua Inglesa incluyera experiencias educativas (materias) enfocadas a la didáctica de ELE. No obstante, el último resultado es interesante, en el sentido de que la gran mayoría (61%) preferiría que dichas experiencias educativas fueran optativas o electivas y solo una tercera parte (31%) declaró que les gustaría que estas formaran parte de su área de formación disciplinar.

6.2. Las experiencias de egresados

En el rubro de experiencias de egresados, los resultados fueron bastante interesantes y se pueden ubicar de manera general dentro de este enfoque que apunta a que la experiencia docente está fuertemente localizada y determinada por el contexto. Los tres docentes trabajan o han trabajado en China, Estados Unidos, Canadá y Francia.

La variedad de contextos es evidente desde el inicio, pues los egresados se desempeñaron en instituciones de educación primaria y universidad. Como en los casos expuestos por Ochoa y Cueva (2014), al no tener formación como profesores de ELE

dentro de la licenciatura en Lengua Inglesa, tuvieron que tomar cursos de formación como diplomados o de posgrado, inclusive. Las carencias que mayormente mencionaron comprendían tres distintas áreas: la falta de conocimientos y de experiencia para trabajar con niños (en un caso), el poco conocimiento de la gramática española (algo que también mencionan Ochoa y Cueva); el tercer elemento es un tanto distinto y se refiere al desconocimiento del sistema educativo chino, en el cual una de las personas entrevistadas se desenvuelve actualmente.

En lo relativo a las expectativas, es interesante ver que a diferencia de lo reportado por Ochoa y Cueva (2014) donde incluso algunos vislumbraban una vida profesional en el campo de ELE, los participantes entrevistados más bien se mostraron abiertos a la experiencia. Dado que la experiencia como profesores de ELE de dos de ellos era limitada, no estaban seguros de a qué se iban a enfrentar. Sin embargo, uno de ellos, con más experiencia, también mostró bastante flexibilidad cuando supo que trabajaría en un contexto de no-inmersión en una universidad del Medio Oeste estadounidense. Igualmente, a diferencia de lo reportado por profesores en países como Brasil, la motivación de los alumnos siempre estuvo presente tanto en China como en Estados Unidos, Canadá o Francia.

Tampoco hubo grandes problemas de adaptación a las dinámicas institucionales y es interesante ver que eso se debe a dos fenómenos diametralmente opuestos: por una parte, en los casos de Canadá y China, los profesores llegaron a iniciar cursos de ELE, de manera que tenían completa libertad para actuar como diseñadores de su propio curso. En el caso de la universidad de Estados Unidos, el sistema estaba tan bien diseñado que el profesor solo debió seguir una serie de reglas para poder impartir su curso de la manera que se esperaba. Esta misma situación influyó en los libros de texto y los materiales didácticos utilizados: en el primer caso, no se contaba con un libro de texto y los profesores debieron crear distintos materiales; en el caso estadounidense, los materiales tanto impresos como virtuales se encontraban ya bastante desarrollados. En los tres casos se trató de estancias temporales y ello puede explicar por qué estuvieron alejados de los conflictos que a veces se desarrollan dentro de las instituciones. Para la profesora que estuvo en China, el único obstáculo a nivel institucional era lo numeroso de los grupos con que trabaja (entre 60 y 100 estudiantes), pero ello respondía a las circunstancias demográficas en general y no solo de la institución.

En cuanto a los aspectos mencionados por Madrid y que tienen que ver más con su formación, los tres entrevistados estuvieron de acuerdo en que tanto los principios como la metodología en enseñanza de lenguas extranjeras que adquirieron en la licenciatura en Lengua Inglesa fueron adecuados para su formación. No obstante, reportaron que si bien como profesores de inglés se sienten cómodos, la gran carencia es la escasa formación en español, algo en lo que, claro, la licenciatura no se especializa. La formación en metodología de la enseñanza parece ser uno de los aspectos más fuertes de la licenciatura, a juzgar por sus declaraciones. Desde su perspectiva, la recomendación no es tanto la inclusión de un componente de ELE dentro de la licenciatura, sino que los interesados en ejercer una carrera docente deberían buscar una especialización o posgrado.

6.3. El plan de estudios

El número total de créditos de la LLI es de 318. De ellos, solo 18 son para experiencias educativas relacionadas con el español (1 experiencia educativa de 6 créditos en el área básica y 2 experiencias educativas de 6 créditos en el área disciplinar). Al ser una licenciatura de inglés, se enfoca a cultura anglófona, lingüística, docencia del inglés, literatura, etc. La inclusión de un elemento de ELE supondría sopesar las experiencias optativas o electivas de manera que no se afecten el área de formación disciplinar en cuanto a la cantidad de créditos. Una vez incorporadas, se podrían hacer algunos cambios como, por ejemplo, ampliar la experiencia educativa de *Métodos y enfoques actuales en la enseñanza del inglés* para incluir otros idiomas y no solo el inglés; *Planeación de la práctica docente* iría en el mismo sentido así como las experiencias educativas del área terminal, dentro de las cuales podrían incluirse pequeños proyectos de investigación en torno a ELE. Por otra parte, los alumnos interesados en ELE podrían también aprovechar las bases que les otorgan experiencias educativas como *Estrategia para el aprendizaje de una lengua extranjera*, *Introducción a la investigación* o *Fundamentos de lingüística general,* lo cual contribuiría grandemente a la formación integral a la que hace referencia Madrid (2004).

Por supuesto, esto es solo un bosquejo de lo que debería ser una propuesta más concreta y que ameritaría muchas horas de reflexión. Sobre todo, el obstáculo más grande que superar es el argumento de "Pero esta es una licenciatura en Inglés". El desafío tiene que ver no solo con la visión que tiene el cuerpo académico sobre los fines académicos de la licenciatura, sino también con las políticas de educación superior con las que se ha detectado la tendencia de reducir la duración de los programas de pregrado.

7. Conclusiones

El objetivo central era explorar en qué medida la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Universidad Veracruzana ofrecía formación inicial para ser profesor de ELE. A través de las encuestas, las entrevistas y el análisis documental, consideramos que se logró dilucidar el tema planteado y se ha logrado esclarecer el panorama en torno a cómo adecuar un posible componente de ELE en esta carrera universitaria. Para entender los aspectos que favorecen y los que representan obstáculos, es necesario recorrer el resto de los objetivos. Primeramente, los estudiantes inscritos actualmente en la universidad demostraron interés por trabajar en el futuro como profesores de ELE y contar con experiencias educativas enfocadas a ese fin, si bien no obligatorias (formación disciplinaria), sino como una opción (optativas o electivas). Sobre la experiencia de los egresados, se puede concluir que en cuanto al aspecto de formación hay una ambivalencia: por un lado, reconocen que la formación en principios y metodología de la enseñanza es adecuada, pero lamentan las carencias en formación exclusiva en español o en ELE. Quizá derivado de su experiencia, reconocen que para ejercer un buen papel como profesor de ELE no basta con que se incluyan en la licenciatura experiencias educativas enfocadas a este fin, sino que se requiere de una formación adicional a nivel de posgrado. Finalmente, la licenciatura ofrece un componente sólido de metodología de la enseñanza, pero requeriría fortalecer su parte de español. La inclusión de nuevas

experiencias educativas debe someterse a un debate que guarda aristas tanto académicas como administrativas.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN, J. L. (2012): "La elección del estudio de caso en investigación educativa". *Gazeta de Antropología*, (28) 1. Consultado en http://www.ugr.es/-pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

ARNAZ, J. A. (1990): *La planeación curricular*. México: Trillas.

BROWN, J. D. (1995): *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle.

FAEZ, F. y VALEO, A. (2012): "TESOL Teacher Education: Novice Teachers's perceptions of their preparedness and Efficacy in the Classoom". *TESOL Quarterly*, 46 (3), 450-470.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (2010): *El inicio del proceso cualitativo*. México: McGraw Hill.

MADRID, D. (2004): "La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8 (1), 1-19.

MURRIETA, B. y MARTÍNEZ, J. L. (2007): *Un viaje de medio siglo: la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

OCHOA, L. y CUEVAS, A. (2014): "Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE)". *Revista Folios*, 39, 3-11.

RAMÍREZ, V. (2012): *Procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana*. (Tesis). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

RICHARDS, J. (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

STENHOUSE, L. (1991, 1976): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.