

Université de Montréal

Enseñanza del español y formación de calidad: guía de
consulta para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

par
Karine Jetté

Études hispaniques. Département de littératures et de langues modernes
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M. A.)
en études hispaniques

août 2005

© Karine Jetté, 2005



PB

13

U54

2005

V. 008

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Enseñanza del español y formación de calidad: guía de
consulta para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

présenté par :

Karine Jetté

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rubiera, Javier
président-rapporteur

Asenjo, Rosa
directrice de recherche

Godenzzi, Juan Carlos
membre du jury

Montréal, le 20 Octobre 2005

RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise a pour principal objectif de démontrer l'importance que l'on doit accorder à la qualité de la formation des étudiants face à la situation problématique qui caractérise actuellement l'enseignement de l'espagnol au Québec. Effectivement, puisqu'il ne semble exister aucun dispositif de formation qui tienne compte de la spécificité de l'apprentissage de cette langue et qui conduise à une véritable spécialisation dans le domaine, et étant donné que l'on questionne présentement la capacité des méthodes employées à préparer les étudiants à interagir en situation de communication réelle, il est donc nécessaire d'explorer les mesures et les recommandations qui puissent garantir la qualité de l'enseignement.

En tenant compte des besoins des professeurs qui enseignent la langue ou qui projettent de l'enseigner au niveau universitaire, cet ouvrage se consacre à la définition du *concept de qualité* et propose l'étude d'un cadre théorique et pratique qui puisse fournir aux enseignants des connaissances et des outils de base en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Plus précisément, ce guide de référence porte essentiellement sur la présentation de principes pédagogiques, tels que la notion de cohérence, de compétence, de séquence didactique et de dimension affective et sur l'utilisation d'une série de critères permettant d'encadrer efficacement la sélection, l'organisation et la présentation des contenus du cours et de mesurer, de façon objective, le niveau d'acquisition et d'utilisation de la langue.

À la lumière des aspects abordés dans ce travail, il sera possible de conclure que la qualité de la formation ne repose pas sur un modèle précis mais bien sur la capacité de l'enseignant à adapter, à varier et à équilibrer l'enseignement en fonction des caractéristiques de ses étudiants.

MOTS CLÉS : (critères de) qualité – enseignement – apprentissage – évaluation – espagnol – compétence – communication – Québec – niveau universitaire.

SUMMARY

The main goal of this master's thesis is to show the importance which must be attached to the quality of the students' formation vis-a-vis the problematic situation which currently characterizes the teaching of Spanish in Quebec. Indeed, since it does not seem to exist any plan of formation which takes account of the specificity of this language learning and which would lead to a true specialization in the field, and given that one of the leading questions at the moment deals with the capacity of the methods employed to prepare the students to interact in a real situation of communication, it is thus necessary to explore the measures and the recommendations most likely to guarantee the quality of teaching.

By considering the needs of present and future teachers at the university level, this essay is devoted to the definition of the *concept of quality* and proposes the study of a theoretical and practical framework which can provide to the teachers basic knowledge and tools as regards teaching, learning and assessment. More precisely, this guide of reference concentrates primarily on the presentation of teaching principles, such as the concept of coherence, competence, didactic sequence and emotional dimension and on the use of a series of criteria to ensure an effective selection, organization and presentation of the contents of the course and to measure, in an objective way, the level of acquisition and use of the language.

In the light of the subjects treated in this work, it will be most likely to conclude that the quality of the formation does not rest on a precise model but on the capacity of the teacher to adapt, vary and balance teaching according to the characteristics of its students.

KEY WORDS: (criteria of) quality - teaching - learning - assessment - Spanish - competence - communication - Quebec - university level.

RESUMEN

Esta tesina tiene como objetivo principal el de demostrar la importancia que se debe conceder a la calidad de la formación de los estudiantes ante la situación problemática que caracteriza actualmente la enseñanza del español en Quebec. Efectivamente, puesto que no parece existir ningún dispositivo de formación que tome en cuenta la especificidad del aprendizaje de este idioma y que conduzca a una verdadera especialización en el dominio, y dado que se sigue cuestionando la capacidad de los métodos empleados para preparar a los estudiantes a interactuar en una situación de comunicación real, es necesario entonces explorar las medidas y recomendaciones que puedan garantizar la calidad de la enseñanza.

Al considerar las necesidades de los profesores actuales o de los futuros que proyectan enseñar la lengua en el nivel universitario, esta obra se dedica a la definición del *concepto de calidad* y propone el estudio de un cuadro teórico y práctico que pueda proporcionar al docente las herramientas y conocimientos básicos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Más precisamente, esta guía de consulta se centra esencialmente en la presentación de principios pedagógicos, tales como la noción de *coherencia*, de *competencia*, de *secuencia didáctica* y de *dimensión afectiva* y en la utilización de una serie de criterios que permiten encuadrar eficazmente la selección, organización y presentación de los contenidos del curso y medir, de manera objetiva, el nivel de adquisición y de uso del idioma.

A la luz de los aspectos abordados en este trabajo, será posible concluir que la calidad de la formación no se fundamenta en un modelo preciso sino más bien en la capacidad del enseñante para adaptar, variar y equilibrar la enseñanza en función de las características de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVES : (criterios de) calidad – enseñanza – aprendizaje – evaluación – español – competencia – comunicación – Quebec – nivel universitario.

ÍNDICE

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS	iii
SUMMARY AND KEY WORDS	iv
RESUMEN Y PALABRAS CLAVES	v
ÍNDICE	vi
LISTA DE LAS FIGURAS	viii
DEDICATORIA	ix
REMERCIEMENTS	x
0. INTRODUCCIÓN	1
0.1 Presentación y objetivos de la memoria	1
0.2 Contexto y problemática de la enseñanza del español en Quebec	3
0.3 Descripción de la guía	5
1. EL PERFIL DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN QUEBEC	7
1.1 La problemática que caracteriza la enseñanza del español y el análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec	7
1.2 Descripción de los resultados	9
1.2.1 La enseñanza del español en las escuelas secundarias y en los Cegeps	9
1.2.2 Los centros de recursos.....	12
1.2.3 Descripción de los resultados relativos a las universidades	13
1.3 Análisis de los resultados : hacia el contexto que caracteriza la enseñanza del español en Quebec	17
1.4 Orígenes de la problemática y soluciones	21
2. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	23
2.1 La noción de competencia comunicativa : legado del enfoque comunicativo y nueva tendencia en la práctica docente actual	23-A

2.1.1	La noción de competencia específica	27
2.1.2	La construcción de las competencias comunicativas.....	43
2.2	Criterios de calidad y coherencia	47
2.2.1	Criterios de calidad y coherencia en la selección del contenido del curso.....	48
2.2.2	Criterios de calidad y coherencia en la organización del contenido del curso	53
2.2.3	Criterios de calidad y coherencia en la evaluación de los aprendizajes.....	64
2.2.4	Criterios de calidad y coherencia en la aplicación de los conceptos estudiados	81
3.	CONCLUSIÓN	90
	OBRAS CITADAS.....	95
ANEXO 1	<i>La enseñanza del español en Quebec : repertorio de los establecimientos de enseñanza, de los programas y de los cursos ofrecidos en el año 2004.....</i>	<i>xi</i>
ANEXO 2	Cuestionarios encaminados a conocer el perfil de los estudiantes.....	lxv
ANEXO 3	Serie de ejemplos de estrategias de aprendizaje y de comunicación	lxviii
ANEXO 4	Ejemplo de una secuencia didáctica diseñada para una clase de tres horas y centrada en el enfoque inductivo	lxxiii
ANEXO 5	Ejemplo de una parrilla de corrección para la evaluación de la expresión oral y escrita.....	lxxxiii

LISTA DE LAS FIGURAS

Figura 1. Modelo general de las competencias comunicativas	32
Figura 2. Función de la estrategia de aproximación para estudiantes de nivel avanzado.....	43
Figura 3. Estudio de los objetivos presentados en la unidad 4 de <i>Gente</i> (2004: 40)	44
Figura 4. Resultado del análisis de los objetivos y de su asociación con las competencias específicas (<i>Nuevo Ven</i>, 2003: 79).....	46

A François, por todo.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à ma directrice de recherche, Rosa Asenjo, pour sa disponibilité, son soutien et sa rigueur, pour l'ouverture avec laquelle elle a accueilli mes idées et ainsi, rendu possible la réalisation de ce travail et surtout, pour m'avoir transmis sa préoccupation constante pour la qualité de la langue. Je souhaiterais également remercier les étudiants de la Section d'études hispaniques qui m'ont soutenue tout au long de la rédaction du mémoire, en particulier, Karine Cliche, pour m'avoir permis d'observer son enseignement et María del Rosario Solis, pour sa grande générosité.

O. INTRODUCCIÓN

O.1 Presentación y objetivos de la memoria

Este manuscrito, que trata esencialmente de la enseñanza de la lengua española en el contexto quebequés, se dirige principalmente a los futuros profesores que desean dedicarse a la enseñanza del español en un nivel universitario. Pero dado el tema que aborda y, sobre todo, puesto que la calidad de la enseñanza constituye la principal preocupación de este documento, se podría afirmar, sin falsa modestia, que aspira a un público mucho más amplio, y que quiere alcanzar igualmente a los docentes más experimentados que ya conocen las realidades que caracterizan la práctica actual. Esto convierte este trabajo de investigación en un instrumento que desempeña un doble papel: una guía de consulta o un documento de referencia en el que se podrá apoyar la nueva generación de profesores; un pretexto para la discusión que espera suscitar la reflexión sobre los diferentes componentes de la enseñanza, los instrumentos de los que disponemos y que utilizamos y los resultados de nuestros estudiantes. En suma, se trata de una serie de cuestionamientos en cuanto a la situación de la enseñanza del español en Quebec que ha llevado a un análisis de nuestros métodos de enseñanza y a una puesta a punto, a un enfoque diferente, cuyo fin es el de proponer soluciones para mejorar ciertos aspectos problemáticos en el dominio.

Puesto que dejo a la experiencia de los enseñantes el orientarse en el documento e identificar los elementos susceptibles de animar la reflexión en su propia práctica, regresemos ahora a la primera función de la memoria, la de guía de consulta y a su principal interés, es decir, la enseñanza de calidad.

A la luz de la documentación y de la investigación que han conducido a la redacción de esta tesina, la falta de formación de los docentes, que no sólo caracteriza la situación del español en Quebec sino también la de varios lugares en los que el español no forma parte de las lenguas oficiales o

segundas, ha motivado fuertemente su elaboración y ha contribuido a la fijación de su tema central: la definición de una enseñanza de calidad. Ya se han considerado varias vías, diferentes caminos para fomentar una enseñanza de calidad superior: se han mejorado considerablemente los libros de texto para contextualizar la enseñanza, se han elaborado currículos a fin de unificar la práctica y se han renovado constantemente las metodologías para mejorar los resultados de los estudiantes. Entre todos estos enfoques, la formación de los profesores parece proponer una solución durable. Contrariamente a los manuales o a las escuelas de pensamiento que están innovando y cambiando constantemente para que se renueve la enseñanza, el profesor formado siempre podrá estar en condiciones de juzgar y de seleccionar el material pedagógico y de adaptar el curso en función del contexto en el que enseñará. En otras palabras, será capaz de tomar decisiones pertinentes en función del contexto en el que se desarrollará su curso, decisiones cuya aplicación repercutirá positivamente en el aprendizaje del estudiante. Esta toma de decisión es primordial puesto que tendrá consecuencias directas en la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, en la formación del alumno. Sin embargo, en el nivel universitario, no existe ningún currículo de enseñanza del español regido por el Ministerio de Educación de Quebec ni programas de formación para los enseñantes. Pero sin formación propiamente dicha, ¿se pueden tomar semejantes decisiones? ¿Se puede realmente garantizar la calidad de la enseñanza? Al proponerle pistas, soluciones e instrumentos, se le dará la posibilidad al docente de reflexionar sobre el tema y, sobre todo, de decidir cómo interviendrá en la elaboración y en el desarrollo del curso. En otras palabras, esta tesina se define como una fuente de informaciones útiles cuya finalidad principal es la de ayudar al futuro docente en tres esferas distintas del curso, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, proporcionándole nociones básicas sobre la planificación del curso, las intervenciones en el aprendizaje y en la elaboración de instrumentos de evaluación pertinentes para que se ofrezca a los estudiantes una formación

provechosa. De modo más general, esto significa que, en el primer momento, se desea complementar la formación académica que habrán recibido los profesores, asegurándoles una base de conocimientos en didáctica a fin de que, luego, se unifique la enseñanza, coordinando y relacionando todos sus componentes en una continuación lógica.

Necesariamente, el hecho de unificar las prácticas docentes y de concederles un carácter más homogéneo constituye un desafío considerable, ya que implica que el punto de partida de toda la guía de consulta se centre en *la especificidad de la enseñanza de la lengua española*. Y para destacar lo que es específico al tema que nos interesa, se debe, en primer lugar, seleccionar y reunir los trabajos, las investigaciones y los estudios que tratan de la enseñanza en general, de las diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas, del aprendizaje, de la evaluación y de las diferentes proposiciones existentes que han sido elaboradas para mejorar la enseñanza de las lenguas, para agrupar los resultados de estos esfuerzos en un todo, o sea, en un cuadro teórico que será convertido en una fuente de referencia específicamente enfocada en la enseñanza del español en Quebec.

0.2 Contexto y problemática de la enseñanza del español en Quebec

Actualmente, el entusiasmo que suscitan la lengua española y la cultura hispánica se percibe fácilmente en varias esferas socioculturales: música, cine, literatura, gastronomía, turismo, etc. Este crecimiento de la popularidad por el mundo hispánico tiende a prolongarse en nuestras salas de clase, de modo que, en el nivel del aprendizaje de la lengua, la enseñanza del español está en pleno auge. Pero si antes se quería conocer el español para descifrar el menú de un restaurante o para descansar cómodamente dos semanas en las playas cubanas, las motivaciones que conducen a nuestros estudiantes a sumergirse en la diferencia entre *ser y estar* y en las complejidades del subjuntivo son ahora muy diferentes. Efectivamente, los alumnos que cursan estudios para

dominar la lengua española tienen esperanzas personales y profesionales, exigencias y necesidades cada vez más precisas (empleos, estudios, viajes, etc.). Evidentemente, si la demanda de aprendizaje del español está en constante aumento, ni qué decir tiene que debemos observar atentamente nuestras prácticas de enseñanza. Pero si se estudia la situación de la enseñanza del español en Quebec, nos encontramos rápidamente ante un estancamiento: no existen programas encaminados a formar profesores especializados en la enseñanza del español y esto es verdad para todos los niveles de enseñanza, sea en el nivel secundario, colegial o universitario. Y sin un currículo claramente definido que permita orientar al profesor en su tarea y facilitar la organización y planificación de los cursos, como el que está preparando el Ministerio para la reforma de 2007 en la secundaria, al docente le queda una sola carta que jugar: basarse en el libro de texto y seguir las unidades del manual para planificar su enseñanza. Pero aquí, otra vez, los obstáculos son numerosos, ya que desde los años 80 se están renovando los libros de texto principalmente porque se cuestiona su capacidad de llevar a los estudiantes a utilizar los conocimientos adquiridos para comunicarse en una situación real. Entonces, ante esta problemática, es decir, ante programas que sí permiten al futuro docente conocer profundamente la cultura y perfeccionar considerablemente su nivel de lengua pero que muy a menudo no tienen en cuenta la especificidad de la enseñanza del español, que tienen como mandato el de conducir a una formación general que no contribuye a formar especialistas en enseñanza del español y que no permiten disminuir la heterogeneidad que existe en las prácticas docentes, ¿cómo se puede afirmar con certidumbre que se está ofreciendo una formación de calidad al estudiante, una formación coherente, que se centra en el desarrollo de sus competencias comunicativas, que certifica su nivel de aprendizaje y que garantiza resultados satisfactorios? Para que se pueda contestar a esta pregunta, se deben identificar los aspectos, las nociones y las herramientas que van a permitir evaluar la validez del material pedagógico, coordinar la

enseñanza, concebirla en su conjunto y establecer nexos entre la planificación del curso, el aprendizaje y la evaluación.

0.3 Descripción de la guía

Pero ¿cómo este proyecto de investigación puede, en un primer momento, identificar y definir los componentes de una enseñanza de calidad y luego, ayudar a los enseñantes? Para comenzar, hay que poner de relieve que la organización y estructura del documento cumplen una función importante, tanto como su contenido. El conjunto de la obra está regido por un criterio de selección preciso: el carácter abierto y factible de las nociones presentadas. En primer lugar, los conceptos teóricos presentados tendrán que constituir una base sobre la que el curso podrá apoyarse y permitir una apertura que pueda ser adaptada a cualquier situación de enseñanza. Y además, esta base de conocimientos teóricos tendrá que posibilitar una aplicación directa, es decir, convertirse en instrumentos prácticos, fácilmente realizables en clase.

Más precisamente, en los primeros capítulos de la guía, se intentará explicar los orígenes de los aspectos problemáticos descritos más arriba, ilustrando el perfil de la situación de la enseñanza del español en Quebec. Se utilizará un repertorio para conocer cuáles son los establecimientos de enseñanza que ofrecen cursos de español, así como las diferentes disciplinas, programas, cursos y servicios ofrecidos en estas instituciones. Además, se analizará el contenido de esos datos de tal manera que se utilicen los resultados para demostrar la presencia insuficiente de programas de formación en enseñanza del español y justificar la necesidad de formar a los profesores que proyectan especializarse en este campo.

A continuación, se abordará el concepto de calidad, concentrándose en la especificidad de la enseñanza del español. Es en esta parte en la que reside la línea central de la guía de consulta y en la que se halla toda la teoría que

gira en torno a un aprendizaje basado en criterios de calidad. Ese capítulo versará entonces sobre la noción de competencia comunicativa así como sobre los marcadores de calidad que aseguran la coherencia de la selección y organización del contenido del curso y la de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Y se concluirá esta sección presentando otros criterios que deben regir la aplicación de los conceptos abordados en este capítulo, insistiendo en el papel considerable que desempeña la dimensión intelectual y afectiva en la enseñanza-aprendizaje del español.

A lo largo del trabajo se podrá observar también la puesta en aplicación de las nociones presentadas en el segundo capítulo, consultando los anexos que proponen ejemplos concretos así como una serie de instrumentos prácticos, tales como cuestionarios, parrillas de evaluación, actividades, etc.

Pero antes de ir más allá, es necesario precisar que en la enseñanza de las lenguas no existe ningún modelo preciso, exacto y fijo que pueda asegurar un éxito garantizado e inmediato. Esta guía no es una excepción y no pretende solucionar todos los aspectos problemáticos que ya hemos planteado. Ya que la enseñanza del español está en constante evolución, el presente documento sólo puede ofrecer un punto de anclaje a los futuros enseñantes y un espacio de reflexión a los docentes más experimentados.

1. EL PERFIL DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN QUEBEC

1.1 La problemática que caracteriza la enseñanza del español y el análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec

Según Claude Germain : “en salle de classe, on arrive rarement à reproduire les conditions de l’environnement de la vie réelle, de sorte que l’apprenant a peu d’occasions d’être placé dans de véritables conditions d’échanges langagiers” (Germain, 1993b : 75). Es posible afirmar que los actos de comunicación producidos en una sala de clase nunca podrán representar exactamente situaciones reales como las que encontramos durante una estancia en el extranjero. Sin embargo, las preocupaciones del autor se fundan explícitamente en el cuestionamiento de los resultados obtenidos al final de un curso, es decir, que ponen en tela de juicio el alcance de los objetivos del curso y las competencias comunicativas de los estudiantes. Podemos decir que en estas afirmaciones reside la problemática que define las prácticas docentes que se han preconizado y los modelos que se han empleado durante mucho tiempo. ¿Sería demasiado pesimista pensar que la situación que describía Germain en 1993 sigue siendo actual? El discurso de Jane Arnold y de H. Douglas Brown en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* publicado en 2000 parece compaginarse con el de Germain: “Por desgracia, en algunos casos, la enseñanza comunicativa de idiomas se ha reducido a la realización de tipos concretos de actividades sin comprometer a los alumnos en una comunicación verdadera” (Arnold y Douglas Brown, 2000: 23-24). Desde hace dos decenios, se han aportado varias modificaciones a los libros de texto, precisamente para garantizar el alcance de los objetivos del curso de lengua. Y tales cambios han sido los resultados de las necesidades de renovación de la enseñanza, que quería ser más comunicativa. Por consiguiente, el método comunicativo, que, desde hace poco tiempo ha abierto un camino nuevo, el del enfoque por tareas, ha

cambiado considerablemente el desarrollo de las clases. Pero ¿sabemos realmente cómo aprovechar estos nuevos modelos de enseñanza? La duda persiste y hace creer que el discurso de Germain sigue reflejando una realidad, que, desafortunadamente, existe todavía en nuestras salas de clase. Pero ¿a qué se deben esos resultados insatisfactorios tales como están presentándolos Germain, Arnold y Douglas Brown? ¿Cuál es el origen, la causa del problema? ¿Se debe culpar a la falta de motivación de los estudiantes? ¿Convendría más atribuir la culpa a los libros de texto? ¿Son las nociones que escogemos y que decidimos presentar a nuestros estudiantes las que causan dificultades? O ¿sería más bien la formación de los profesores la que es insuficiente?

Para contestar a estas interrogaciones y esclarecer ciertos aspectos problemáticos en nuestros cursos, convendría, en primer lugar, ir a la fuente del problema: definir precisamente la situación del español en Quebec en el nivel de su enseñanza para luego esbozar un perfil preciso que dé pistas y permita aclarar el problema.

En este capítulo se encontrará entonces un estudio de las diferentes instituciones de enseñanza que ofrecen cursos de español, así como las disciplinas, los programas, los cursos y los servicios relativos a la enseñanza del español. Este análisis se basará en un documento, elaborado en conjunción con esta memoria, que se titula *La enseñanza del español en Quebec: repertorio de los establecimientos de enseñanza, de los programas y de los cursos ofrecidos en el año 2004*. Para facilitar la lectura de este capítulo, se podrá consultar el contenido del repertorio en el Anexo 1 del presente trabajo. La elaboración de la lista de las instituciones que apoyan el aprendizaje del español ha sido una de las primeras etapas en la preparación de la guía de consulta. Para que sea pertinente y que ilustre claramente el contexto que caracteriza la enseñanza del español en Quebec, su contenido encierra los datos propios a tres sectores principales de enseñanza: las

universidades y los Cegeps¹ de la provincia de Quebec y las escuelas secundarias de la región de Montreal. Estas informaciones han sido principalmente recogidas en internet a partir de los sitios de esos establecimientos. Para completar la recolección de ciertos datos, una investigación más detallada fue a veces necesaria, lo que implicó una serie de entrevistas telefónicas con las personas responsables de los programas. La organización de los resultados debía alcanzar objetivos precisos, como son los de facilitar la consulta del documento e indicar con precisión lo que caracteriza la enseñanza del español en el contexto quebequés. Es por esta razón por la que el repertorio se divide en tres grandes secciones: *Universidades, Cegeps y Escuelas secundarias*. Cada unidad está introducida por un esquema o por una serie de cuadros que identifican y resumen el lugar que ocupa el español en cada institución. En otros términos, el lector puede enterarse sobre lo que define la enseñanza de la lengua española, o sea, las disciplinas, los programas, los cursos ofrecidos y los servicios puestos a disposición de los estudiantes.

1.2 Descripción de los resultados

1.2.1 La enseñanza del español en las escuelas secundarias y en los Cegeps

Como se puede ver al consultar el repertorio, el español ocupa una posición importante en el sistema educativo quebequés y el camino escolar seguido por los estudiantes inscritos a cursos de español no sólo remite al aprendizaje de nociones lingüísticas sino que, frecuentemente, conduce también a la adquisición general de conocimientos culturales.

En el nivel de la enseñanza secundaria que caracteriza la región de Montreal, se constata que varias escuelas, sean gubernamentales o privadas, proponen cursos de español. Y si deseamos trazar una media a partir de los

¹ Dado que *CEGEP* es un acrónimo francés de *Collège d'Enseignement Général et Professionnel*, se mantendrá la mayúscula de la primera letra a lo largo del trabajo.

resultados obtenidos en este sector, se puede afirmar que, habitualmente, la lengua española forma parte del recorrido denominado “general” y que está más presente en el tercero, cuarto y quinto año de la secundaria. Los cursos son obligatorios u opcionales, según la importancia que se concede al conocimiento de la lengua dentro de la formación académica global del estudiante. Además, en ciertas escuelas, el nivel de interés de los estudiantes por esta materia puede ser determinante para su progreso escolar e influir en las tomas de decisión de la dirección. Inevitablemente una demanda insuficiente y pocas matrículas pueden ocasionar la anulación del curso. Se nota también que en ciertos establecimientos, como la escuela Joseph-François Perreault y los colegios Ville-Marie y Jean-Eudes, se favorece un trayecto más especializado, permitiendo a los estudiantes particularmente motivados en conocer la lengua y la cultura españolas seguir el cursus propuesto en el Perfil internacional. Evidentemente, en este tipo de programa, el aprendizaje del español es obligatorio.

La enseñanza del español se halla también en varios Cegeps de la provincia de Quebec y la formación, que se obtiene tanto a nivel lingüístico como cultural, se especializa en diversos grados según la concentración que se escoge. De modo general, se nota que se ofrece la mayoría de los cursos en todos los niveles (elemental, intermedio y avanzado) y que se inscribe dentro del programa Artes y letras con un perfil enfocado en las lenguas. El español puede entonces posibilitar una especialización a los estudiantes que desean concentrarse en el aprendizaje de este idioma, pero también puede servir como curso complementario para los alumnos que provienen de otras disciplinas. Hay que subrayar igualmente la existencia de otros perfiles que permiten abordar la lengua desde enfoques diferentes, centrándose en aspectos distintos. Por ejemplo, en los Cegeps de Chicoutimi y de Lévis-Lauzon, la opción Historia y Civilización contesta a las exigencias de los estudiantes proponiéndoles aprender la lengua española desde una perspectiva que sabrá satisfacer sus intereses personales. El Cegep

Montmorency con el perfil Lenguas, culturas y traducción, así como el de Granby-Haute-Yamaska, que se preocupa por los estudiantes inscritos en las técnicas de turismo, son otros ejemplos de recorrido escolar personalizado y encaminado a facilitar el aprendizaje del español y a garantizar el éxito de los estudiantes. Pero el mérito en términos de opción ventajosa para la formación del alumno le corresponde al Cégep François-Xavier Garneau, que se lleva la palma, ya que, además de ofrecer cursos de español en el programa de Artes y letras opción lenguas, se distingue poniéndoles a sus estudiantes ante una oportunidad única de descubrimiento de la lengua y de la cultura hispánica: el programa de Bachillerato internacional no sólo se compone de cuatro cursos de lengua española sino que también ofrece la posibilidad de participar en un cursillo de inmersión intercultural y lingüístico en América latina. Desgraciadamente, como se puede observar en la lista de las instituciones de enseñanza colegial del repertorio, este Cégep es el único que propone semejante opción. Pero la preocupación por la formación de los estudiantes que demuestra este programa y los resultados probablemente muy positivos que se obtienen gracias a este tipo de experiencia indican seguramente que están dando un paso en la buena dirección. Esperemos que la vía que nos están indicando semejantes esfuerzos sepa guiar nuestras decisiones futuras y dejar cada vez más espacio a un marco tan pertinente y provechoso en el dominio de la enseñanza del español. En regla general, se puede afirmar que la estructura y el contenido de los programas colegiales contribuyen a construir una base de conocimientos sólida en la que se podrán apoyar los alumnos y permiten realmente preparar a los que proyectan seguir perfeccionándose en el nivel universitario.

1.2.2 Los centros de recursos

Antes de presentar una descripción detallada de los programas universitarios que se consagran a la lengua y a la cultura hispánica, convendría resumir los resultados obtenidos en cuanto a los centros de recursos, otra información importante que se puede encontrar en el repertorio. Se trata de diferentes instrumentos al servicio de los estudiantes que cursan en los niveles colegial y universitario y que favorecen una difusión en cuanto al conocimiento del mundo hispánico. Son centros de ayuda en los que el estudiante puede perfeccionar su nivel de lengua, descubriendo aspectos culturales de la sociedad hispanófono. Por ejemplo, en el colegio François-Xavier Garneau, el Centro de aprendizaje de idiomas procura la ayuda de un monitor en español, organiza talleres de conversación y pone a la disposición de los estudiantes un laboratorio de lenguas así como una biblioteca con documentos en español tales como vídeos, libros, revistas, obras de referencia, información sobre viajes, etc. Esta vez el Cegep François-Xavier Garneau no es el único establecimiento que concentra sus esfuerzos en la organización de servicios especializados que pueden revelarse extremadamente útiles y pertinentes para la formación del estudiante. Por el contrario, el repertorio indica que ya varias instituciones se han ajustado para seguir esta dirección. Como lo demuestra el Cegep Limoilou, el contenido de las actividades organizadas en estos centros de recursos quizás puede diferir pero siempre contesta a las mismas finalidades que son las de facilitar el aprendizaje, apoyar a los estudiantes y suscitar sus intereses: actividades culturales (intercambios, talleres de bailes latinoamericanos y salidas), conferencias sobre la actualidad latinoamericana, etc. Sobre este tema y para conocer los tipos de servicios ofrecidos en el nivel universitario, el lector interesado puede consultar el índice del repertorio en el que se indican las páginas relativas a los centros de recursos universitarios. Asimismo, las páginas XXXI y XLI podrían servir, a título de ejemplo, de modelos puesto que

describen precisamente las funciones que cumplen el Centro de recursos de la Universidad de Montreal y el de la Universidad de Quebec en Montreal, así como los servicios especializados y el material a los que tienen acceso los estudiantes.

1.2.3 Descripción de los resultados relativos a las universidades

En la sección del repertorio que se consagra a la enseñanza del español en las universidades quebequesas, se puede ver que, aquí también, el español está privilegiado en el sentido de que se encuentra entre varios programas universitarios y que se halla en diversos dominios. Efectivamente, la lengua española así como su cultura forman parte de diferentes disciplinas: los estudios hispánicos, latinoamericanos y caribeños, las lenguas modernas, la enseñanza y la traducción, sin olvidar los cursos de español fuera de programa que se pueden seguir como cursos complementarios en las disciplinas que lo permiten. Además, en el nivel de los programas, la presencia del español no es despreciable y figura en varios campos de estudios de primer ciclo (certificado, “mineur”, “majeur” y “baccalauréat”)² y de estudios superiores (maestría y doctorado).

Sin embargo, por lo que se refiere a los programas universitarios diseñados para ofrecer una formación en la enseñanza de las lenguas segundas, se puede ver que no se puede seguir un recorrido académico que conduzca a una verdadera especialización en la enseñanza del español, sino más bien a una formación general, muy a menudo centrada en conocimientos lingüísticos y culturales. En la página XIV del repertorio, si se observa el esquema que resume la situación del español en las catorce universidades presentes, se nota que sólo cuatro establecimientos consagran una parte del

² La estructura de los programas de mineur, majeur y de baccalauréat puede diferir entre las instituciones de enseñanza. Por esta razón, se ha conservado los términos franceses para indicar que, en la mayoría de los establecimientos, la denominación “mineur” corresponde a un programa de 30 créditos, “majeur” a 60 créditos y “baccalauréat” a 90 ó 120 créditos.

programa a la enseñanza del español: las universidades Laval y Bishop's y las universidades de Quebec en Chicoutimi y en Trois-Rivières. Pero cuando se estudia atentamente el contenido de esos programas, se puede fácilmente concluir que la formación que remite específicamente a la enseñanza del español es mucho menos importante de lo que se podría creer. Efectivamente, en la mayoría de esas instituciones, la enseñanza del español no forma parte de ningún campo de estudios. En otras, sólo se trata de cursos opcionales que permiten adquirir nociones básicas en este dominio como es el caso en la Universidad de Montreal con los cursos "El español: lengua extranjera 1-2" y en la Universidad Concordia con "Perspective on the Teaching of Spanish". Y en cuanto a los programas en enseñanza de las lenguas segundas propiamente dicho, el repertorio revela que no permiten garantizar la especialización de los estudiantes. En efecto, en la mayoría de estos campos de estudios, los cursos cumplen dos funciones bien precisas que ya conocemos: perfeccionar el nivel de lengua y profundizar los conocimientos generales sobre la cultura hispánica. Pero por lo que se refiere a la enseñanza del español como tal, se trata más bien de una formación complementaria más enfocada en la enseñanza en general o en la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras. En efecto, si miramos la disciplina Enseñanza de una lengua extranjera de la Universidad Laval, ya el título del dominio de estudios y el del programa, "Certificat d'aptitude à l'enseignement *spécialisé* d'une langue seconde", dan a entender que existe la posibilidad de una especialización en la enseñanza del español. Pero si observamos más en detalle el contenido del programa, podemos rápidamente darnos cuenta de que, en realidad, se trata de treinta créditos consagrados al aprendizaje de la lengua y de la cultura y que lo que corresponde a la enseñanza no se refiere a las características específicas de la lengua española sino que se centra más bien en las lenguas extranjeras en general o en las lenguas segundas. Cursos como "Initiation à la didactique des langues", "Théories de l'apprentissage des langues", "Didactique d'une langue seconde au primaire et au secondaire" o

"Évaluation en langues secondes et étrangères" son imprescindibles y válidos en el caso en que el estudiante se inicie en el dominio de la enseñanza de las lenguas y necesite consolidar una base de conocimientos en este campo. Pero cuando se trata de especializarse en este dominio, es improbable que se pueda confiar en la formación lingüística y cultural que habrá recibido el estudiante sobre el mundo hispánico para procurarle las herramientas que necesite cuando se encuentre frente a las realidades que caracterizan la práctica de la enseñanza actual.

Por su parte, la Universidad de Quebec en Trois-Rivières ofrece un "Baccalauréat en enseignement des langues secondes" y posibilita una concentración en la enseñanza del inglés y del español. En este programa, el estudiante debe, en primer lugar, responder a las exigencias de los cursos obligatorios concentrados en educación y en la enseñanza de las lenguas segundas tales como "Organisation de l'éducation au Québec", "Evaluation in ESL Teaching", "Nouvelles technologies et enseignement des langues", "Gestion de classe et difficultés comportementales", etc., para completar una formación general que totaliza noventa créditos. Y como se puede ver, el contenido de la concentración específicamente orientada a la enseñanza del español corresponde más bien a una formación que tiene todas las características de los cursos colegiales: "Espagnol intermédiaire 1 et 2", "Espagnol avancé", "Analyse de textes en espagnol", "Civilisation hispanique et Cours à l'International 1, 2, 3, et 4".

Para terminar la descripción de los programas en la enseñanza del español, conviene presentar los de la Universidad Bishop's y los de la Universidad de Quebec en Chicoutimi porque, a pesar de que ofrecen también formaciones complementarias, parecen, sin embargo, proporcionar un trayecto más provechoso para el estudiante que desee profundizar sus conocimientos y aptitudes en la enseñanza del español.

Pero si es posible afirmar que en la Universidad Bishop's el programa de Enseñanza del español en el nivel de la secundaria parece abrir una vía, un

camino ventajoso hacia el desarrollo de las competencias necesarias para enseñar el español de manera eficaz, los obstáculos siguen presentes, puesto que no se tiene en cuenta la especificidad de la enseñanza del español y que las características que definen este dominio están lejos, otra vez, de ser el enfoque principal de la formación ofrecida en este establecimiento. De hecho, se trata de la unión de una "majeur" en estudios hispánicos y de una "mineur" en el dominio de la enseñanza en general. Aquí también el estudiante adquiere conocimientos generales siguiendo cursos centrados en la lengua y en la cultura tales como "Spanish Language 1, 2, 3 and 4", "Major Hispanic Authors", "Introduction to Peninsular Literature" y "Advanced Spanish Grammar", por ejemplo, para luego recibir una formación general de veinticuatro créditos en educación y aprender principalmente nociones de pedagogía.

Lo que propone el "Baccalauréat en enseignement des langues secondes" de la Universidad de Quebec en Chicoutimi es sensiblemente diferente. Del mismo modo que las otras instituciones a las que ya se ha hecho referencia, la UQAC procura también a sus estudiantes una formación en enseñanza en general con la posibilidad de especializarse completando los cursos presentes en el Perfil enseñanza del español. Otra vez, el estudiante debe seguir toda una serie de cursos obligatorios (84 créditos) tales como "L'hétérogénéité dans la classe", "Exploration des réalités de la profession enseignante", "Major Trends in Second Language Teaching", etc. Pero en cuanto a la especialidad en la enseñanza del español que se quiere desarrollar en el estudiante, la Universidad de Quebec en Chicoutimi se distingue del mismo modo que lo hace el Cégep François-Xavier Garneau, es decir, innovando. La posibilidad para los estudiantes de realizar el Coursillo en enseñanza del español, lengua extranjera y otro de inmersión en medio hispanófono, proporciona a la formación académica una experiencia práctica imprescindible para el desarrollo de las competencias de los futuros docentes. Y este enfoque, a pesar de que no esté sostenido por un cuadro teórico

centrado en las características propias a la enseñanza del español, contribuye a ofrecer al estudiante un bagaje de conocimientos, de experiencias concretas que ni la exposición magistral más preparada y presentada podría garantizar. Pero, otra vez, una duda, una pregunta que viene automáticamente a la mente: ¿este programa permite realmente construirse una especialidad en la enseñanza del español? El primer cursillo parece presentar buenas oportunidades para familiarizarse con las realidades de la práctica docente. Pero en el nivel de la formación académica, ¿se puede realmente considerar que se enseña el español de la misma manera que se enseña el inglés? ¿No existen diferencias ni particularidades propias a cada uno de estos idiomas?

1.3 Análisis de los resultados: hacia el contexto que caracteriza la enseñanza del español en Quebec

Como ya hemos podido observarlo, el estudio de los establecimientos de enseñanza que ofrecen cursos de español sirve, en un primer momento, para identificar y definir el contexto que caracteriza la enseñanza del español en la provincia de Quebec. Pero sobre todo, el análisis de los resultados obtenidos gracias al repertorio permite demostrar y subrayar el hecho de que apenas existen programas de formación de profesores, que en los que existen no se tiene en cuenta la particularidad de la enseñanza del español y que se debe insistir en la necesidad de procurar a los futuros docentes herramientas imprescindibles, una guía, un marco para que cumplan su tarea.

En este sentido, la organización y la estructura del repertorio han desempeñado un papel importante para hacer resaltar con claridad que la presencia de programas de formación es insuficiente y que es imposible encontrar un campo de estudios que permita realmente especializarse en este dominio. Se proponen más bien formaciones complementarias que se basan generalmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras y que muy a menudo se ven entrecortadas por el aprendizaje del inglés. Esto plantea un problema

de plena actualidad en la enseñanza de idiomas en Quebec, es decir, el hecho de que no se coincide en cuanto al estatuto del español. ¿Cómo se podría definirlo y cómo influye sobre la enseñanza de la lengua? En realidad, en la mayoría de nuestros establecimientos de enseñanza, el estatuto del español es el de lengua extranjera, ya que la enseñanza de las lenguas segundas remite principalmente al inglés y al francés. Definir y establecer claramente la posición que debe ocupar la lengua española en nuestras salas de clase se ha convertido en una tarea muy compleja. En realidad la cuestión subyacente que planteamos aquí traslada el debate sobre la posición lingüística, social y política del español. Sin arriesgarse a levantar pasiones políticas, es fundamental, sin embargo, hacer una importante distinción entre los términos utilizados actualmente. Aquí en Quebec no parece que el lugar que ocupa el español pueda ser el de lengua segunda ya que se reserva esta denominación a las lenguas oficiales que son el francés y el inglés. Pero por otro lado, no sería conveniente tampoco utilizar la expresión "lengua extranjera" para referirse al español, principalmente porque goza de una difusión, de una visibilidad y de una accesibilidad mucho más importantes que otros idiomas. Y es por estas razones por las que se puede afirmar que aunque pueda plantear cuestiones sociopolíticas, sería más apropiado hablar del español como lengua tercera, a nivel lingüístico por lo menos. Y este estatuto, ahora mucho más preciso y bien definido, ocasionaría un cuestionamiento en cuanto a su enseñanza, impondría necesariamente nuevas orientaciones en la práctica y definiría de nuevo la función misma de los cursos de español. Este paso hacia esta vía conduciría a una preocupación más importante por la calidad de la formación que se procura a los estudiantes. Ya no se podría enseñar el español de la misma manera que se hace para todo el conjunto de idiomas que no tiene el estatuto de lenguas segundas. Y al evitar considerar la enseñanza del español como idéntica a la del alemán, que es un idioma que no comparte raíces, procedencias y culturas comunes con el español, o a la del inglés, que ocupa un lugar mucho más

privilegiado gracias a su amplia circulación, se comenzaría a tener en cuenta la especificidad del español.

Otra realidad que revelan los datos reunidos en el repertorio, es la constante evolución y el crecimiento importante que está conociendo la enseñanza del español en Quebec. Se puede fácilmente llegar a esta conclusión sólo al observar el número considerable de establecimientos que proponen cursos de español, sea en el nivel secundario, colegial o universitario. Y en el repertorio no se hace referencia a las numerosas escuelas de idiomas que no están regidas por el Ministerio de Educación, pero que participan igualmente en la transmisión de los conocimientos ligados al mundo hispánico. Además, ciertas escuelas primarias, mediante el llamado programa PELO ("Programme d'Enseignement des Langues d'Origine") encaminado a animar la cultura y la lengua de origen de los alumnos, ofrecen cursos para que el aprendizaje del español empiece desde la primera infancia. Todo contribuye entonces a hacer creer que la enseñanza de la lengua española conoce un fuerte aumento y que se posiciona cada vez mejor en el sistema educativo quebequés.

A esta nueva realidad se une la diversidad de los cursos ofrecidos, sobre todo en el nivel universitario. Y esto es otro aspecto que demuestra la importancia de la enseñanza del español en Quebec. Efectivamente, en varios establecimientos se puede asistir a una multitud de cursos que se consagran al aprendizaje lingüístico y cultural del español. Observemos, por ejemplo, algunos de los cursos que forman parte del programa en Lengua española de la Universidad de Quebec en Montreal: "Comunicación oral y turismo"; "Español, lengua internacional de los negocios"; "Cultura e historia"; "Español, estrategia de comunicación oral", etc. Se puede ver que el contenido del programa posibilita el aprendizaje de la lengua relacionándolo con el estudio de diferentes temas íntimamente ligados con realidades actuales. Por su parte, la Universidad de Montreal, al proponer el programa de estudios hispánicos, pone a disposición de los estudiantes toda una serie de

cursos que permiten, otra vez, aprender la lengua descubriendo diferentes aspectos de la cultura hispánica tales como las artes, la historia, la literatura, las civilizaciones, la política y la economía. Y para la HEC, el conocimiento del español parece constituir un instrumento ineludible en el mundo de los negocios, y el nuevo programa de "Baccalauréat en administration des affaires" que será ofrecido desde septiembre de 2005 en francés, en inglés y en español muestra claramente el viraje hacia el que se quiere dirigir a los estudiantes. Esta señal de cambio, esta necesidad de innovar y de renovar el marco académico no sólo refleja la diversidad de las disciplinas y programas que tocan el español sino también las nuevas exigencias y necesidades de los estudiantes así como las nuevas realidades, lo que se ventila y qué implica la maestría del español.

En suma, al detenernos en el contenido de los programas universitarios, debemos considerar dos extremos para resumir la situación, dos polos, completamente opuestos, pero que describen perfectamente lo que caracteriza la enseñanza del español en el sector universitario: por un lado, la diversidad de los cursos permite a la vez conocer ampliamente la cultura española y latinoamericana y perfeccionar considerablemente su nivel de lengua, pero por el otro, en el nivel de la enseñanza del español como tal, es imposible recibir una formación académica completa y especializada en este dominio. Y conviene también examinar la situación de los estudiantes no hispanófonos que desean dedicarse a la enseñanza del español pero que necesitan seguir aprendiendo el idioma y la cultura. Según los especialistas del Instituto Cervantes, "la mayoría de los docentes son licenciados en letras" (en Zanón, 1999: 104). Se puede decir que el origen de esta situación se halla en la estructura de nuestros programas porque, se trate o no de estudiantes hispanófonos, la realidad muestra que es imposible encontrar actualmente programas de formación que conduzcan al desarrollo de las competencias y a la obtención del diploma necesario para satisfacer a las exigencias de los establecimientos de enseñanza, especialmente en el nivel de la secundaria.

En estas condiciones, sin posibilidades de formar profesores diplomados, se puede afirmar que la conclusión más evidente que resalta al analizar esos resultados y al definir el contexto en el que se enseña el español en Quebec es que la formación de los docentes es necesaria y urgente y que se debería prever y aplicar incesantemente dispositivos para mejorar esta situación desde el Ministerio de Educación.

1.4 Orígenes de la problemática y soluciones

Convendría ahora intentar identificar y encuadrar las causas de los aspectos problemáticos que caracterizan la práctica actual de la enseñanza del español. A la luz de los elementos estudiados, se han resaltado e identificado varios orígenes al problema: los programas de formación que, además de ser casi inexistentes, no están enfocados específicamente en la enseñanza del español y no conducen a una verdadera especialización. En reacción a esta falta de formación, se nota que no parece existir ningún modelo de enseñanza que permita homogeneizar la práctica docente. La solución a varias de esas dificultades parece residir en la formación de los profesores, pues el docente que habrá adquirido previamente los conocimientos necesarios para desarrollar las competencias propias a su profesión, no sólo estará en mejores condiciones de juzgar el material del que dispone, sino que también podrá evaluar su enseñanza a nivel de la planificación de su curso, de sus intervenciones en clase y de los instrumentos que utiliza para medir el aprendizaje de sus estudiantes. La formación es entonces una condición previa que además de permitir unificar las prácticas docentes va a mejorar fuertemente la calidad de la enseñanza. Pero, ¿se preverá realmente un verdadero dispositivo de formación en los próximos años? ¿Se proyecta encuadrar a los futuros enseñantes que desean especializarse en este dominio? ¿Se asistirá a los que se dirigen hacia la enseñanza de nivel universitario? Es necesario insistir en el punto siguiente: si la función

principal de los programas que se hallan actualmente en nuestras universidades no es la de suministrar una formación a los profesores de lenguas, no puede ser tampoco la de esta tesina. Es precisamente por esta razón que este manuscrito versará esencialmente sobre los aspectos más susceptibles de ilustrar una enseñanza eficaz, coherente y válida, centrándose, en primer lugar, en la definición del concepto de calidad para la enseñanza del español.

2. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

La enseñanza de una lengua es una tarea compleja, que no puede ser improvisada y que no sólo puede basarse en el juicio del profesor o en las unidades de un manual. Para que sea válida, debe preparar al estudiante a utilizar la lengua en una situación real, fuera del aula. El alcance de este objetivo depende de varios factores: la selección y organización del contenido del curso y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no sólo deben responder a criterios de calidad exigentes sino también deben inscribirse en una continuación lógica y reflejar la enseñanza conseguida. Los nexos entre los componentes del curso, o dicho de otra manera, la estrecha relación entre los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación es esencial para asegurar coherencia y rigor a la formación del alumno y permitirle comunicarse en la lengua meta. Además, para que conteste a todos los tipos de aprendices, la enseñanza debe ser variada y prever un dispositivo cuidadosamente elaborado que intervenga eficaz y favorablemente en el aprendizaje del estudiante, tanto en el plano afectivo como intelectual. Por lo tanto, una enseñanza de calidad no sólo puede depender de una sólida planificación, del dinamismo del profesor y de actividades atractivas sino también debe fundamentarse en la pertinencia de los elementos que la componen.

En este capítulo se desea entonces llevar al lector a considerar cuatro aspectos fundamentales: ¿a qué se refiere *la noción de competencia* y qué importancia deberíamos concederle en la clase de español? ¿Cuáles son *los criterios de calidad* que permiten orientar más eficazmente la selección del contenido del curso, su organización así como la evaluación de los estudiantes? ¿Cómo se define *la noción de coherencia* en la enseñanza del español y cómo lograr respetarla? Y ¿cómo repercute *la dimensión afectiva e intelectual* del aprendizaje en la enseñanza y cómo interviene en la planificación y desarrollo del curso? Aquí sería importante precisar que no se

trata de cubrir todos los aspectos que caracterizan la clase de español y es evidente que, en esta memoria, no se podrá someter al lector un estudio exhaustivo de lo que debería constituir una enseñanza de calidad. Se desea más bien guiar el juicio y la toma de decisión del docente, proponiéndole bases sobre las cuales podrá apoyarse. Por este motivo, se asociará el tema de la calidad a las tres esferas principales de la práctica docente, es decir, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, de tal manera que se aborden las nociones esenciales relativas a la planificación del curso, a la organización de las actividades y a la elaboración de los instrumentos de evaluación¹. Esta selección que, a primera vista, podría parecer presentar un estudio incompleto o no acabado, comprende, por el contrario, varias ventajas: propone una visión global de la enseñanza, representándola en su conjunto; brinda flexibilidad y apertura a este documento para que pueda ser adaptado a cualquier situación o realidad; y encuadra las informaciones más bien para sugerir y proponer que para dictar o prescribir.

En suma, al presentar la definición del concepto de calidad se quiere proveer una base de conocimientos que no sólo sirva de punto de partida para elaborar los cursos sino también de espacio de reflexión que despierte un sentimiento de responsabilidad, de conciencia y de compromiso en los futuros docentes.

2.1 La noción de competencia comunicativa: legado del enfoque comunicativo y nueva tendencia en la práctica docente actual

Cuando se inicia la clase, si pudiéramos a los estudiantes que enumeraran los objetivos que están persiguiendo al inscribirse en un curso de

¹ Las nociones relativas a la clase de español sobre las que versará este documento siguen el modelo de enseñanza siguiente: cada curso constituye tres horas de enseñanza y se reparten sobre quince semanas para totalizar cuarenta y cinco horas. Sin embargo, nótese que los conceptos teóricos y el material práctico abordados en la tesina podrán fácilmente adaptarse en función de las características de cada grupo de estudiantes y según el programa de enseñanza adoptado.

español, no tardaríamos mucho en darnos cuenta de que, en primer lugar, quieren comunicarse en español. Ante semejantes esperanzas, ¿cómo el profesor podrá organizar el curso de modo que conteste a las exigencias del grupo? Y aprender a expresarse en español, ¿significa que deben conocer un vocabulario variado? ¿No implica más bien que dominan reglas gramaticales? ¿No sería más importante que pudieran presentarse, describirse, pedir una información, hablar de sus actividades cotidianas, etc.? Estas interrogaciones están actualmente en el centro de las principales preocupaciones de varios lingüistas y didácticos y reflejan el debate que siempre ha caracterizado la enseñanza de idiomas: ¿cuál es el objetivo de la enseñanza y qué tipo de resultados se quiere conseguir? ¿Qué enseñamos y cómo lo enseñaremos para alcanzar estas finalidades y qué tipo de producción o de “performance” se espera por parte del aprendiz? Puesto que la enseñanza siempre debe responder a nuevas realidades sociales, que debe adaptarse a las nuevas exigencias y necesidades de los estudiantes y que el contexto de utilización de la lengua, dado que está regido por diversas influencias sociopolíticas, siempre se está renovando, el dominio de la enseñanza de las lenguas está en constante evolución y su función principal sigue siendo cuestionada. Tradicionalmente, la concepción de la enseñanza se fundamentaba en la maestría de los conocimientos lingüísticos, pero los teóricos no tardaron mucho en preocuparse por el aspecto funcional de la lengua, es decir, que intentaron determinar qué debía realizar el estudiante con el idioma. A partir de ese momento, la enseñanza del sistema lingüístico se hizo en función de objetivos precisos tales como los de capacitar al estudiante a pedir una información, describir sus actividades cotidianas, hablar de su entorno, etc. Hoy día, la concepción de la lengua, de su enseñanza y de su aprendizaje es mucho más amplia: se hace hincapié en el uso de la lengua, más precisamente, en la necesidad de que el alumno utilice la lengua en una situación real, fuera del aula. Recientemente, diversos estudios se han dedicado a precisar este uso del idioma y se insiste

actualmente en la noción de interacción, o sea, en la capacidad del estudiante a mantener una conversación en cualquier situación de comunicación. Este nuevo marco de referencia se apoya en un enfoque distinto: la noción de competencia comunicativa. Esto significa que, además del vocabulario, de la gramática y de las situaciones de comunicación, los alumnos necesitan aprender a apropiarse y a explotar todo este bagaje de conocimientos para producir lo que quieren expresar realmente, evidentemente en el nivel de lengua que habrán adquirido. Se podrá decir que estos aprendices, que habrán sido preparados para producir verdaderos actos de comunicación, son *competentes* en el nivel de la comunicación. Imaginemos por un momento que a los estudiantes de medicina sólo les enseñáramos nociones, conceptos, reglas y teorías o que la clase sólo se centrara en una alternancia entre la teoría y la práctica. Es obvio que no habrán recibido una formación muy provechosa puesto que, como lo precisa Philippe Perrenoud, para que sean competentes, es decir, para que desarrollen competencias, es fundamental que se les capacite a movilizar sus conocimientos para que actúen eficazmente en todas las situaciones imprevistas en las que puedan hallarse (Perrenoud, 1995a: 20).

En realidad, el razonamiento de Perrenoud refleja la corriente de pensamiento de la mayoría de las obras actuales que versan sobre la enseñanza de idiomas. En esta tesina se adoptará asimismo esta concepción de la enseñanza-aprendizaje para definir lo que debería caracterizar una formación de calidad en español. Sin embargo, es necesario precisar que la noción de competencia no garantiza en sí misma la calidad de la enseñanza. Efectivamente, constituye uno de los numerosos aspectos que se deben considerar y, en este sentido, sólo representa la “punta del iceberg”. Con este fin, es fundamental que esta metodología forme parte de un todo y que se relacione con todos los componentes del curso. Dado que cada enfoque comprende ventajas y limitaciones que están regidas por las realidades y el contexto que definen la clase y por las características del grupo de

estudiantes, ofreceremos en este capítulo una presentación de la noción de competencia enfocada en el equilibrio y la flexibilidad, para que se pueda adaptar y responder a todos los tipos de estudiantes. Para ello, definiremos el concepto describiendo sus aportaciones e implicaciones así como sus aplicaciones y repercusiones en la clase de español. Pero antes de ir más allá, conviene, a modo de introducción, observar sus orígenes y definir precisamente a qué se refiere.

En los años 60 los trabajos del lingüista norteamericano N. Chomsky lo condujeron a elaborar una teoría que iba a revolucionar la enseñanza de las lenguas, no gracias a sus aplicaciones directas sino más bien a las reacciones que iba a suscitar. Chomsky sostenía que, para expresarse en una lengua, era necesario conocer el funcionamiento y la estructura del sistema lingüístico, o sea, ser competente a nivel lingüístico. El eco del concepto de competencia resonó en numerosos campos científicos e intelectuales, de tal suerte que poco a poco, “la sociolingüística, la antropología, la filosofía del lenguaje y, por supuesto, la lingüística” (Melero Abadía, 2000: 81) contribuyeron a dotar la teoría con nuevas implicaciones. En efecto, en los años 70, el sociolingüista D. Hymes retomó la corriente de pensamiento de Chomsky, procurándole una dimensión social. Como lo explica Pilar Melero Abadía, “desde el punto de vista de Hymes, la ‘competencia’ implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada”. Del mismo modo, en 1985, Michael Swan afirma que “there is something else to be learned and this something else involves the ability to be appropriate, to know the right thing to say at the right time” (Swan, 1985: 7). Estas afirmaciones muestran que esta concepción de la lengua permaneció durante mucho tiempo, más precisamente, a lo largo de los años 80 y 90.

Por lo que se refiere a la evolución de la teoría de la competencia comunicativa, se puede decir que es durante los años 70 y 80 que el concepto va desarrollándose y que se precisan sus características. Sin embargo, nunca

se ha podido llegar a una definición completa y definitiva. El caso es que, desde los años 80, el tema sigue suscitando el interés de varios especialistas procedentes de distintos dominios y sus aportes tienden a modificar el modelo original de los años 70. En efecto, la competencia comunicativa se hace ahora cada vez más específica a fin de representar las diferentes esferas que existen en la enseñanza de las lenguas. Por ejemplo, según M. Canale y M. Swain, una competencia comunicativa se compone de otras tres competencias: una competencia gramatical (el código lingüístico), una competencia sociolingüística (las reglas del discurso) y una competencia estratégica (las estrategias de comunicación) (en Germain 1993b: 33-34). Por su parte, los autores de *Profesor en acción 2* sostienen que “la competencia lingüística no es suficiente para hablar una lengua; junto a ella existen la competencia sociolingüística, la competencia del discurso, la competencia estratégica, la competencia sociocultural... y todas ellas, conjuntamente, forman la competencia comunicativa” (Giovannini *et al.*, 1996b: 33). Se puede observar entonces la evolución que acarrió la división del concepto de Hymes y que contribuyó a precisar el contenido de la competencia general (la competencia comunicativa) y a definir sus componentes, lo cual generó la creación de toda una serie de exigencias, de requisitos y finalidades (la competencia gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica, etc.) a las que los estudiantes deberán ahora responder para conseguir el propósito principal del curso.

2.1.1 La noción de competencia específica

Para evitar confusiones y para facilitar la comprensión del lector, convendría aclarar ciertos términos antes de ir más allá en el estudio de este tema. A la luz de las teorías estudiadas en las obras citadas, se utilizará en este trabajo la expresión *competencia comunicativa* para hacer referencia a la competencia de comunicación general (expresarse en español), la de

competencias específicas para distinguir y hacer resaltar aptitudes comunicativas más precisas como, por ejemplo, las competencias lingüísticas y estratégicas, y se empleará el término *destrezas* o la expresión *elementos de competencia* para referirse, más tarde, a la producción y comprensión oral y escrita.

Hoy en día, la noción de competencia específica sigue variando y renovándose hasta tal punto que puede resultar difícil orientarse entre las opiniones que no siempre coinciden y las consideraciones que muy a menudo difieren. A continuación, se presentará una serie de ejemplos a fin de ilustrar el carácter subjetivo de la noción de competencia específica.

En su *Plan Curricular*, que publicó en 1994, el Instituto Cervantes asocia tres tipos de habilidades con el aprendizaje de la lengua y el proceso de comunicación: una competencia gramatical (lengua y sistema), una competencia temática (lengua, cultura y sociedad) y una competencia pedagógica (lengua y aprendizaje) (en Zanón 1999: 136). Por su parte, Isabel Bueso, uno de los autores de la revista *Carabela*, subraya la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua y sostiene que, para ser capaz de comunicarse en la lengua meta, se debe ser competente en cada uno de los aspectos de la comunicación, es decir, que no sólo se tendrán que desarrollar competencias lingüísticas, sino también competencias culturales (Bueso Fernández y Vázquez Fernández, 1999: 63). En el *Vademécum para la formación de profesores* varios autores participaron en la elaboración de una sección enteramente dedicada al estudio de la competencia comunicativa y de sus componentes. Al consultar los títulos de los artículos que figuran en ese capítulo, se puede ver toda la complejidad y la amplitud del tema tanto como los numerosos aspectos que han sido considerados a fin de encuadrar detalladamente el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Efectivamente, se distinguen seis tipos de competencias específicas: lingüística o gramatical, léxico-semántica, sociocultural, pragmática, discursiva y estratégica (Sánchez Lobato *et al.*, 2004: 449-593).

Del mismo modo, los esfuerzos del Consejo de Europa han conducido a una definición concisa de los componentes de la competencia comunicativa, la cual se presenta como una lista exhaustiva de las idoneidades comunicativas necesarias en la formación de los estudiantes. En las páginas 12 a 22 del quinto capítulo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se puede observar que, inicialmente, se asocia la competencia principal con tres grandes categorías de aptitudes más particulares (las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas). Luego, se identifica precisamente cada una de las capacidades comunicativas que se quieren producir en los aprendices. Por ejemplo, las competencias lingüísticas desembocan en un conjunto de recursos conexos aún más precisos: la competencia léxica (ser capaz de utilizar el vocabulario de una lengua); la competencia gramatical (conocer y emplear los recursos gramaticales de una lengua); la competencia semántica (controlar la organización del significado); la competencia fonológica (dominar, entre otras, la acentuación y la entonación); la competencia ortográfica (usar correctamente el sistema de escritura); y finalmente, la competencia ortoépica (por ejemplo, consultar eficazmente un diccionario).

Con estos ejemplos se quiere demostrar que, de modo general, todos están de acuerdo en afirmar que existe una competencia general, la competencia comunicativa, la cual constituye el objetivo principal del curso: “Ésa es nuestra meta final en nuestra actividad docente” (Giovannini *et al.*, 1996b: 33). Además, está demostrado que para llevar a los estudiantes a recurrir a la lengua de modo que se expresen fuera del aula, es preciso trabajar habilidades íntimamente relacionadas con el proceso de comunicación, las competencias específicas. Según Matilde y Óscar Cerrolaza: “Parece evidente que el objetivo general de cualquier clase de idioma no es cubrir un espacio de tiempo o seguir mecánicamente un programa, sino hacer que los estudiantes desarrollen las capacidades, conocimientos y estrategias que les permitan manejarse en un entorno

lingüístico y cultural diferente al suyo” (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999: 37). Sin embargo, como lo hemos visto, aquí las opiniones discrepan, según la concepción preconizada de la lengua, de la enseñanza y del aprendizaje. El contexto en el que se enseña, el país, la cultura, el profesor y el grupo de estudiantes son algunos de los numerosos factores que contribuyen a modificar los objetivos del curso y, por consiguiente, a cambiar el conjunto de las competencias específicas de un curso al otro. En el contexto en el que deseamos ofrecer una formación de calidad a los estudiantes, ¿cómo se pueden identificar y seleccionar con toda certidumbre esas aptitudes y capacidades comunicativas que se quieren alcanzar al final del curso? De hecho, varias consideraciones intervendrán en esta selección. Observemos la influencia de dos agentes principales: el estudiante y el profesor. Cada alumno llega a clase con objetivos, esperanzas, exigencias e intereses diferentes. De modo general, como lo hemos visto, desean sobre todo lograr expresarse en la lengua meta. Sea para viajar, trabajar o estudiar, visualizan precisamente el contexto en el que utilizarán el idioma. Es este contexto de utilización el que los llevará a querer concentrarse en aspectos precisos de la lengua: para un estudiante que desee viajar, quizás la cultura le parezca un factor determinante de su aprendizaje; para el que quiera ser traductor, las necesidades serán muy distintas y es muy probable que esté más preocupado por el sistema lingüístico. El nivel del curso es otro factor que se tiene que considerar. Tal vez los alumnos de nivel inicial compartan los objetivos de los de nivel avanzado, pero es obvio que no tendrán las mismas necesidades. Por este motivo, es fundamental que el profesor conozca las expectativas personales y profesionales del grupo ya que, en este sentido, forman parte de las finalidades del curso. El conocimiento del grupo debe iniciarse desde el primer curso pues, como lo veremos más adelante en este capítulo, la identificación de los objetivos del curso, o sea, la selección del conjunto de las competencias comunicativas, constituye uno de los principales elementos que sirven para unificar los componentes del curso, sea en el nivel de la

planificación de la clase, de la organización de las actividades o de la elaboración de los instrumentos de evaluación. En el anexo 2 el lector interesado podrá consultar un modelo de cuestionario encaminado a conocer las características de cada estudiante. La sección B sirve precisamente para identificar los objetivos, motivaciones y necesidades personales del alumno⁴. Evidentemente, este sondeo sirve como ejemplo que el docente podrá seguir y adaptar para que conteste a fines más específicos o para que se inserte más fácilmente en la clase. Por ejemplo, en un curso de español de nivel elemental, sería más apropiado presentarlo en francés para que el ejercicio fuera más provechoso y productivo. Luego, al reunir los resultados de la parte dedicada al conocimiento de los objetivos de los aprendices, el enseñante no sólo podrá hacer resaltar más fácilmente las principales finalidades del grupo sino también podrá establecer un diálogo con la clase durante el que será posible negociar las competencias específicas del curso. Según los autores de *Profesor en acción 1*, este intercambio entre el enseñante y el grupo de estudiantes desarrolla el sentimiento de responsabilidad que favorece la autonomía de los alumnos en su propia formación: “Mediante la ‘pedagogía de la negociación’ se capacita a los alumnos para determinar de manera autónoma los objetivos, contenidos y procedimientos hacia un aprendizaje eficaz del español” (Giovannini *et al.*, 1996a: 54). Pero este proceso de negociación es a la vez importante y arriesgado. Efectivamente, por un lado, puede contribuir realmente a suscitar la motivación y el interés de los estudiantes, ya que el profesor toma en consideración sus deseos y contesta a sus esperanzas pero, por el otro, ciertas competencias son imprescindibles para su formación y es fundamental que se ejerciten en desarrollarlas. En este sentido, no se pueden negociar las necesidades de los alumnos y, por lo tanto, la responsabilidad de juzgar y de tomar las decisiones finales en cuanto a los objetivos del curso es del profesor, tanto como las de respetar el

⁴ Se presentarán las secciones A- *Perfil académico*, C- *Aprendizaje* y D- *Concepción del aprendizaje de una lengua* del cuestionario cuando se aborde el tema correspondiente.

programa, de satisfacer a las exigencias de la institución de enseñanza, de adoptar una metodología precisa, etc.

En suma, se puede afirmar que la visión del enseñante, o sea, su concepción de la lengua y de su enseñanza, se convierte en la línea directriz que lo llevará a identificar los elementos necesarios para el aprendizaje de los estudiantes. Aquí, las esperanzas del grupo deberían servir más bien para orientar esta toma de decisión y no deberían interferir en sus necesidades.

Pero ¿cuáles son esos elementos imprescindibles para la formación del estudiante? ¿Cuáles son las competencias comunicativas comunes a todos los cursos de español? Para que el lector tenga una visión global del tema, se propone en la figura 1 un modelo general que ilustra la noción de competencia en su conjunto y que resume las diferentes posiciones de los autores citados. Al concentrarse en sus principales componentes, se quiere permitir una cierta apertura y flexibilidad para animar al docente a modificar y adaptar el esquema en función de las realidades que rigen su curso.

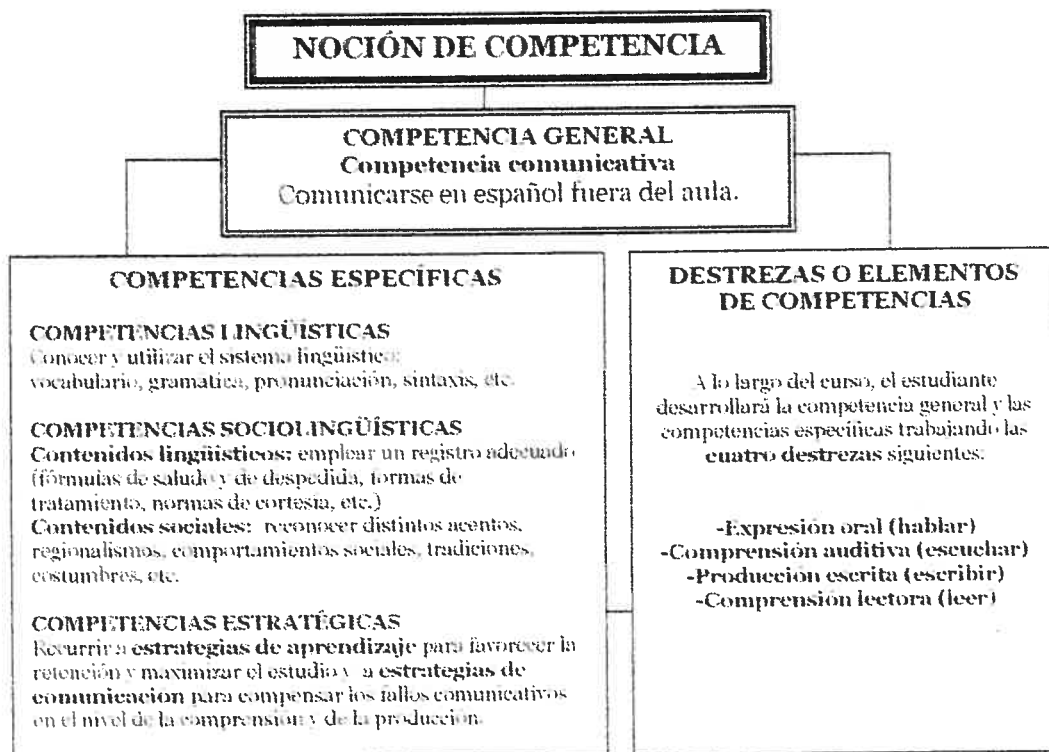


Figura 1. Modelo general de las competencias comunicativas

Como lo hemos visto, varios puntos de vista han contribuido a definir las necesidades de los estudiantes y por esto, a determinar el conjunto de las competencias específicas que deberán adquirir durante su formación. La lingüística, la sociolingüística, la pedagogía, la didáctica de las lenguas, la psicología, la teoría del aprendizaje y la teoría del discurso son algunas de las numerosas disciplinas que han examinado el tema. Sus aportaciones son considerables y han producido un análisis pormenorizado de los elementos esenciales al proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, entre todos estos estudios parece difícil, otra vez, destacar una teoría unificada, basada en una concepción de la lengua, de la enseñanza y del aprendizaje que ilustre claramente las habilidades que permiten un cierto grado de autonomía fuera del aula. Es por esas razones que el esquema de la figura 1 se fundamenta principalmente en la lengua y en el aprendizaje, elementos básicos de la formación, sugiriendo así un modelo que sirva de punto de partida en la identificación de las competencias específicas.

Antes de ir más allá en la presentación de la noción de competencias específicas, es necesario precisar la relación que existe entre las destrezas y el desarrollo de las capacidades de comunicación de los estudiantes así como el espacio que ocupará su estudio en la tesina.

En primer lugar es importante mencionar que, dado que el eje central de este documento es la definición del concepto de calidad para el conjunto de la enseñanza, no se abordarán todas las consideraciones e implicaciones de los elementos de competencia en un contexto de calidad, sino que se hará referencia a sus funciones y aplicaciones cuando sea pertinente. El lector interesado podrá fácilmente encontrar, entre la amplia literatura existente, textos pertinentes que versan sobre este tema⁵.

Entre los estudios que se han consagrado a la identificación y definición de las necesidades de los estudiantes, se puede afirmar que todos

⁵ Al final de la tesina se halla una referencia bibliográfica a la serie *Profesor en acción*. El tercer volumen trata explícitamente de las destrezas.

los autores coinciden en el hecho de que las destrezas forman parte de los elementos básicos de los cursos de lenguas, precisamente porque facilitan el fomento de la competencia comunicativa. El alcance de este objetivo último simboliza, en realidad, el punto culminante del curso de cuarenta y cinco horas y es por este motivo por el que cada clase de tres horas no sólo debe “proporcionar... un avance en la progresión de los estudiantes” (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999: 37) sino que debe absolutamente posibilitar el contacto con todas las esferas de la comunicación: producción oral y escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Puesto que el trabajo de las cuatro destrezas representa uno de los componentes esenciales de la formación del estudiante, forma parte entonces de los aspectos del curso que no deberíamos negociar con los alumnos. Aquí, si deseamos respetar sus esperanzas, por ejemplo, las de los que aprendan la lengua para viajar y que no prioricen la expresión escrita, será posible, después de haber examinado el conjunto de los objetivos personales del grupo y procedido a su puesta en común, favorecer una destreza más que otra, pero sólo a condición de que se realice de forma equilibrada.

En una situación de comunicación real, el mensaje puede aparecer de maneras distintas: una carta, un programa de radio, una película, una conversación entre amigos, un correo electrónico, etc. Estos ejemplos, muy sencillos, sirven para demostrar que el acto de comunicación se produce en cuatro niveles (hablar, escribir, escuchar y leer) y no es raro que, en un contexto preciso, dos o tres de esas formas de comunicación intervengan al mismo tiempo. Como lo indica el modelo general de las competencias, el aprendizaje de la lengua no puede depender sólo de las competencias específicas. En efecto, para capacitar al estudiante a utilizar la lengua meta, es fundamental que el trabajo en clase prevea el desarrollo de las cuatro destrezas. Se puede afirmar entonces que la eficacia de la enseñanza se fundamenta, entre otros, en esta relación de interdependencia y de complementariedad que une las competencias específicas a las destrezas. En

el segundo capítulo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, los expertos del Consejo de Europa afirman que “La competencia... comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas” (Instituto Cervantes, 2002: 8). Es cierto que, para que se comunique fuera del aula, el estudiante deberá recurrir a herramientas que favorezcan la utilización de la lengua en cualquier situación real (competencias lingüísticas, sociolingüísticas y estratégicas). Pero es fundamental asimismo que interactúe en cada uno de los aspectos de la comunicación (producción y comprensión oral y escrita). Como se puede ver claramente, estas dos esferas están íntimamente ligadas, es decir, que es trabajando las cuatro destrezas cuando se desarrollarán las competencias específicas de los alumnos.

A continuación se definirán los conceptos de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y estratégicas a fin de delimitar el conjunto de las necesidades de los alumnos.

Al detenernos otra vez en el esquema de la figura 1, podemos observar que, evidentemente, el primer tipo de habilidades que se quiere producir en el estudiante se fundamenta explícitamente en la adquisición y utilización del sistema lingüístico, es decir, de modo general, que el aprendiz domine los componentes del discurso en un nivel determinado: pronunciación, entonación, vocabulario, gramática, sintaxis, etc. Sin embargo, estos conocimientos lingüísticos no le permitirán necesariamente, cuando se halle en un contexto de comunicación real, adaptar su discurso en función de la persona con la que estará conversando o según la situación en la que se desarrollará esta conversación. Al familiarizarse con esta *dimensión social*, se habilita al estudiante a emplear la lengua de manera adecuada. Este aspecto del idioma hace intervenir otros tipos de contenidos lingüísticos, esta vez, de

carácter social, así como componentes culturales determinantes para el proceso de comunicación. Por una parte, es importante, para que el registro con el que se expresa sea apropiado, que el aprendiz use “marcadores lingüísticos de relaciones sociales”, tal como los describe el Consejo de Europa: las normas de cortesía, las formas de tratamiento y las diferentes fórmulas de saludo y de despedida son algunos recursos que pueden favorecer la comunicación, permitiendo enriquecer la discusión y evitando ciertos malentendidos que, sin quererlo, pueden perjudicar considerablemente a la interacción (Instituto Cervantes, 2002: 5,22). Por otra parte, sería ventajoso y deseable que el alumno conociera los principales rasgos o comportamientos sociales, tradiciones y costumbres que comparte con la sociedad hispanohablante y que pudiera identificar las diferencias susceptibles de ocasionar situaciones confusas para que interactuara más fácilmente en un contexto preciso. Los distintos acentos, las variaciones en la pronunciación y los regionalismos y dialectos que distinguen el habla procedente de los diferentes países hispanófonos son otros aspectos que se deben considerar también, pues afectan muy a menudo a la comprensión del estudiante. Por este motivo, es importante prever en el curso momentos durante los que se le sensibilizará sobre la existencia de esta realidad, aunque sólo consista en presentarle el tema en su conjunto, ya que nunca se podrá comparar este estudio con los resultados obtenidos gracias a una experiencia concreta, durante una estancia en el extranjero, por ejemplo. Sin embargo, se deberían considerar ciertos criterios para seleccionar los temas culturales antes de llevarlos a clase. Efectivamente, deberían permitir al estudiante tener una concepción justa de esa sociedad y deberían fundarse en aspectos generales que reflejaran verdaderamente la cultura hispánica: “Los contenidos que debemos facilitar a nuestros estudiantes no han de ser los de una cultura de estereotipos; más bien todo lo contrario, hemos de dejar de lado lo tópico e ir a la realidad social” (Giovannini *et al.*, 1996b: 34). En esta misma obra a la que acabamos de referirnos, se resume perfectamente la noción de

competencia sociolingüística y se describen con mucha claridad los contenidos lingüísticos y culturales que se quieren proporcionar al estudiante. Para ello se apoyan en la reflexión de Riley sobre *qué es cultura* y afirman que no sólo son importantes los “conocimientos políticos o religiosos, la educación, la historia, la geografía, etc.” sino también “los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad”. Y al agregar que, además de esos conocimientos culturales, el estudiante deberá “saber cómo actúa esa sociedad (cómo llama por teléfono, cómo baila, etc.) y habla (cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores)”, Riley ilustra precisamente a qué se refiere la dimensión social del lenguaje y cómo se traduce su aprendizaje en el curso de lengua (Giovannini *et al.*, 1996b: 35).

Puesto que la comunicación constituye el eje central del curso, la lengua ocupa, obviamente, un espacio determinante en la formación del estudiante. Pero no sería conveniente pensar que el desarrollo de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas pueda garantizar automáticamente el alcance del objetivo del curso. Efectivamente, el alumno que no haya sido preparado previamente a maximizar su aprendizaje y a utilizar recursos que pueden ayudarlo en el nivel de la producción y de la comprensión, tendrá dificultades para participar eficazmente en una verdadera situación de comunicación. El aprendizaje de una lengua es un proceso muy largo y sería extremadamente provechoso que, desde el principio de su formación, supiera cómo se aprende el idioma. En otras palabras, deberá “aprender a aprender” (Giovannini *et al.*, 1996a: 31), o sea, recurrir a estrategias que, en un primer momento, facilitarán la adquisición del sistema lingüístico, favoreciendo así la retención del vocabulario y simplificando la comprensión de las reglas gramaticales, y que, luego, posibilitarán la utilización del idioma, ayudándolo a producir y a comprender mensajes orales y escritos.

Aunque se pueda acudir a toda una serie de estrategias de aprendizaje, este documento no pretende presentar todos los diferentes recursos existentes

sino más bien atraer la atención del lector en los aspectos más importantes para la formación del alumno. Es por esta razón por la que se ha agrupado el conjunto de las técnicas de aprendizaje en cuatro categorías: las estrategias de organización, de asociación, de aplicación y de análisis. Los dos primeros grupos hacen referencia a la adquisición de la lengua y se concentran principalmente en la memorización de los contenidos lingüísticos. Por ejemplo, cuando se debe aprender una lista de vocabulario (*botas, amarillo, zapatos, azul, rojo, sandalias*) o una serie de verbos (*ponerse, comprar, probarse, vestirse*), es fundamental, en primer lugar, proceder a la organización de esas nuevas nociones. Como lo precisa Jacques Tardif: “les connaissances sont d’autant plus réutilisables fonctionnellement qu’elles sont organisées d’une façon hiérarchique en mémoire” (Tardif, 1997: 18). Efectivamente, al clasificar esas distintas palabras (*calzados; colores*) o al dividir las en categorías (*verbos regulares; irregulares; pronominales; con diptongos*), el estudiante favorece el almacenamiento en la memoria a largo plazo, lo que facilita considerablemente la retención así como el estudio. Luego, para memorizar el contenido de estos grupos, se puede recurrir a toda una serie de estrategias mnemotécnicas: intentar deducir el significado de este término (*ponerse*); asociarlo con una imagen (*zapatos*); establecer nexos con la lengua materna u otros idiomas conocidos (*botas, bottes*); o apoyarse en sonidos parecidos (*rojo, rouge; azul, azur*). A fin de poner en práctica esos nuevos conocimientos, el estudiante puede figurarse el contexto en el que deberá emplearlos y puede fácilmente crear momentos de integración o situaciones que suscitan su utilización: puede escribir una frase, esforzarse por participar en una conversación, hablar consigo mismo, etc. Finalmente, después de haber realizado las etapas de memorización y de aplicación, es necesario proceder al análisis de los errores a fin de comprender su origen y, así, evitar su repetición. Además, la reflexión sobre la calidad del estudio y sobre los resultados del aprendizaje mediante la autoevaluación es

otro proceso importante en la formación del estudiante, puesto que le permite identificar sus dificultades, corregir sus errores y, por consiguiente, mejorar.

En *Profesor en acción 1* se menciona que “cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia de comunicación en español” (Giovannini *et al.*, 1996a: 23), lo que demuestra la importancia que se debe conceder a las estrategias de aprendizaje en la formación del estudiante, puesto que están directamente relacionadas con el objetivo principal del curso, la competencia comunicativa. Además, al maximizar su estudio, el aprendiz adquirirá una sólida base de conocimientos que, a lo largo de su formación, se desarrollará y le permitirá expresarse cada vez con mayor fluidez.

Sin embargo, en el contexto quebequés, el español constituye frecuentemente la tercera lengua aprendida y no es raro que se emprenda su aprendizaje de manera tardía. Esta situación, aunque pueda alargar el proceso de formación, no debería frenar necesariamente las habilidades comunicativas del alumno. Efectivamente, si es ineludible que se halle, en un momento dado, ante la imposibilidad de expresar exactamente lo que desea comunicar o comprender la totalidad de la información que recibe, esto no significa que no se puedan compensar esos fallos comunicativos desde el principio del aprendizaje. Es esencial entonces que el estudiante conozca los recursos que le permitirán superar sus limitaciones y desconocimientos para que siga comunicándose en una situación real. Entre todas las estrategias de comunicación existentes, se puede identificar dos grupos principales: las estrategias de expresión y las estrategias de comprensión. En la primera categoría, se podría también clasificar el conjunto de recursos disponibles en dos subgrupos: las estrategias de evitación y las de reorganización.

De modo general, cuando el estudiante desea expresar una idea, procede, en un primer momento, a la organización de su discurso. Muy a menudo se da cuenta de que no puede estructurar el mensaje exactamente tal como se lo representa mentalmente. En este caso, varias opciones pueden

resolver el problema. Una de esas estrategias consiste en contornear o evitar la estructura o las palabras escogidas previamente. Al reajustar el discurso, es posible también utilizar expresiones menos específicas o precisas. Esta técnica, llamada “estrategia de aproximación o de aprovechamiento” por los especialistas del Consejo de Europa (Instituto Cervantes, 2002: 4, 19), permite acercarse al mensaje que se había deseado expresar inicialmente, empleando términos más generales. Por ejemplo, el uso de sinónimos, de descripciones (paráfrasis) y de comparaciones sirve para reemplazar expresiones desconocidas mientras ilustra claramente las intenciones comunicativas. La lengua materna u otros idiomas, si constituyen un punto común que comparten los dos interlocutores, así como el hecho de dejar la frase inacabada para que se la complete, son otros recursos que pueden servir de puente durante la conversación. Estos recursos resultan muy útiles para el aprendiz puesto que, al indicar que necesita ayuda o al pedir confirmación, aprobación y corrección, puede superar sus limitaciones, seguir utilizando la lengua y participar activamente en la discusión. Otra estrategia que forma parte de los instrumentos de compensación, pero que no acude necesariamente al sistema lingüístico, es la comunicación no verbal. La expresión facial, los gestos y la mímica son otros recursos que pueden traducir eficazmente el pensamiento y asegurar, al mismo tiempo, el desarrollo de la conversación. En resumen, a lo largo del proceso de comunicación, se juzgará la manera con la que se quiere expresar y se procederá a la organización del mensaje de partida, reestructurando y autocorrigiendo el discurso mediante la utilización de técnicas diversas.

Pero para que la comunicación tenga lugar realmente, el estudiante deberá conocer y utilizar estrategias de comprensión a fin de reaccionar adecuadamente a las informaciones que reciba. En primer lugar, podrá servirse del contexto en el que se desarrollará la comunicación. Esto le permitirá muy a menudo establecer una hipótesis en cuanto al contenido del mensaje, sea oral o escrito. A partir de esta pista, si el estudiante no está en

condiciones de destacar las ideas generales que se le está transmitiendo, podrá proceder a una “audición selectiva” del mensaje para intentar llegar a una “comprensión global” (Pinilla Gómez, 2004: 439). Y si realmente, no puede captar la esencia del discurso, podrá recurrir a “estrategias de cooperación” (Giovannini *et al.*, 1996c: 57), como, por ejemplo, pedir que se hable más lentamente, que se repita una parte de la conversación o que se aclaren ciertos términos o expresiones. Y si al cabo de tantos esfuerzos el significado de ciertas palabras permanece desconocido o incierto, el estudiante podrá emprender una búsqueda personal, consultando obras de referencia, tales como el diccionario, la gramática, internet, etc.

Para ilustrar más claramente la noción de competencia estratégica, se propone, en el anexo 3, una serie de ejemplos concretos sacados de cuatro libros de texto de niveles diferentes. Al incluir este documento en la tesina, se quiere demostrar que, por una parte, las estrategias de aprendizaje y de comunicación no sólo están al servicio de la interacción sino que pueden ayudar considerablemente la lectura y redacción de un texto. Esto significa que esos recursos están íntimamente relacionados con las cuatro destrezas, o sea, que sirven para facilitar la comprensión auditiva y lectora tanto como la expresión oral y escrita. Por otra parte, esos ejemplos permiten contestar a la interrogación siguiente: ¿el modelo general de las competencias comunicativas representa realmente las necesidades de los estudiantes de nivel elemental tanto como las de los alumnos de nivel avanzado? En primer lugar, se puede afirmar que, por lo que se refiere a la competencia lingüística, es cierto que constituye una de las principales preocupaciones del curso de lengua, sea de nivel inicial, intermedio o avanzado. Sin embargo, ciertas etapas en el aprendizaje del español tienden a modificar el modelo, sin necesariamente afectar a su validez, de modo que se insista más en las competencias estratégicas o sociolingüísticas en momentos precisos de la formación. Cuando se familiariza con el idioma, es importante, como ya hemos podido observarlo, brindar al estudiante las herramientas que

facilitarán la adquisición y utilización de la lengua. En este caso, se reducirá el espacio consagrado al estudio de elementos más culturales para favorecer el fomento de habilidades lingüísticas y pedagógicas. Las competencias estratégicas se incrementarán a medida que el alumno progrese y, poco a poco, se hará más hincapié en su autonomía, disminuyendo así los contenidos estratégicos para privilegiar conocimientos sociolingüísticos. Por ejemplo, al describir los objetivos de los niveles de aprendizaje, se precisa en el *Marco común* que en el nivel superior, el aprendiz debería “conversar con naturalidad, fluidez y eficacia” y “ser capaz de corregir equivocaciones y tomar nota de errores frecuentes” (Instituto Cervantes, 2002: 3, 14). Puesto que ya habrá sido preparado, en el nivel elemental, a maximizar su estudio y a valerse de técnicas que ayudan el proceso de comunicación, el alumno podrá, por sí mismo, alcanzar estos objetivos, mientras se le estará presentando textos literarios, temas de actualidad, expresiones coloquiales, etc. Al observar la figura 2, un ejercicio de nivel avanzado sacado de *Gente 3*, se puede ver que la misma estrategia de aproximación, adquirida en el nivel inicial, cumple ahora una función distinta, la de fomentar un mayor grado de fluidez mientras se estudia un texto de interés general.

Así puedes aprender mejor

Si lees este artículo, observarás que el autor usa diferentes recursos para no repetir demasiadas veces los tres conceptos subrayados: hombre de Neandertal, homo antecessor y Africa. Identifica en el texto cuáles son estos recursos en cada caso (sinónimos, palabras más generales o más concretas, pronombres demostrativos, pronombres personales y posesivos, adverbios, elipsis, etc.).

El homo antecessor

Los científicos han descubierto que dos de las especies más importantes de homínidos, el homo neanderthal y el homo sapiens (el Neandertal poseen un antepasado común, el homo antecessor). Este último surgió en África hace unas 800.000 años pero más tarde algunos de ellos se quedaron en este continente, otros emigraron a Europa. De este modo, durante miles de años, el antecesor evolucionó de forma paralela en uno y otro continente. En Europa, evolucionó hacia el homo neanderthalensis, mientras que en el continente africano, lo hizo hacia el sapiens. Más tarde, hace unos 40.000 años, individuos de esta especie llegaron a Europa y previsiblemente se encontraron con sus primos europeos. Allí ambos especies convivieron durante 10.000 años, hasta que la especie originaria de Europa se extinguió. Si hubo mestizaje o no, se sabe o no hay constancia. A veces se ha dicho que los neandertales desaparecieron porque eran menos inteligentes que el homo sapiens. Pero hoy se sabe que estos homínidos cuidaban a sus enfermos, enterraban a sus muertos, eran buenos cazadores, cocinaban y, probablemente, hablaban. Así que, en ciertas condiciones, tal vez el debilitado hubiese podido ser otro.

Para que nuestro interlocutor sepa de qué tema estamos hablando utilizamos diferentes recursos que ayudan a ese tema sin repetirlo. Sinónimos (individuo, procreta, ser humano), palabras más generales (ser vivo) o más concretas (antropólogo), pronombres demostrativos (éste, aquél), pronombres personales (é, ellas) y posesivos (su, sus), adverbios (allí, entonces), elipsis (ó), etc. Utilizarlos adecuadamente permite escribir un texto de forma más rica y más ágil, sin tantas repeticiones.

Figura 2. Función de la estrategia de aproximación para estudiantes de nivel avanzado.

En suma, se puede afirmar que el modelo general es válido en la medida en que se proceda a un cierto ajuste entre las competencias estratégicas y sociolingüísticas y esto, en función del nivel del estudiante.

2.1.2 La construcción de las competencias comunicativas

Después de haber identificado y examinado algunos de los aspectos que representan el conjunto de los elementos esenciales a la formación del estudiante, es necesario ahora abordar las aplicaciones de la noción de competencia en el curso de español, más precisamente, sus implicaciones en el nivel de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Por consiguiente, es primordial definir, como etapa inicial, cómo se construyen las competencias de los estudiantes y cómo se traducen en una clase de tres horas.

En primer lugar se debe precisar que el esquema de las competencias presentado en la figura 1 indica, en realidad, el conjunto de las capacidades comunicativas que se quieren incrementar a lo largo del curso. Más concretamente, esto significa que cada clase de tres horas debe servir para acercarse, cada vez un poco más, a esos objetivos generales. Para llegar a esto, es fundamental dividir las competencias específicas en una serie de finalidades más tangibles y trabajar a partir de temas que representan situaciones reales, sacadas de la vida cotidiana. Y es precisamente la función que cumplen los libros de texto en el curso de español: cada unidad del manual permite entonces consolidar, etapa por etapa, cada una de la aptitudes comprendidas en las competencias específicas.

Para ilustrar esas afirmaciones, se utilizará la presentación de la unidad 4 del libro de texto *Gente*, lo que facilitará la lectura y comprensión de esta sección.

4

Vamos a buscar regalos adecuados para algunas personas.

Para ello, aprenderemos:

- ✓ a describir y a valorar objetos,
- ✓ a ir de compras,
- ✓ a preguntar y a decir precios,
- ✓ los números a partir de 100,
- ✓ a expresar necesidad u obligación,
- ✓ los usos de *un/uno* y *una*,
- ✓ los pronombres de OD y OI.

gente de compras

Figura 3. Estudio de los objetivos presentados en la unidad 4 de *Gente* (2004: 40).

Como se puede observar, esta unidad se fundamenta en el estudio de un tema preciso, las compras, lo cual se convierte en el hilo conductor que rige y relaciona entre sí todos los componentes de la secuencia didáctica. Y a esta situación de la vida real se asocia una serie de pequeños objetivos que el estudiante deberá alcanzar al final de la lección: “Vamos a buscar regalos adecuados para algunas personas. Para ello, aprenderemos: *a describir y a valorar objetos, a preguntar y a decir precios, a expresar necesidad u obligación...*” Como se puede constatar, en la mayoría de los libros de texto, no se hace referencia explícitamente a la noción de competencia. Sin embargo, se puede fácilmente entrever la relación que une los objetivos que figuran en la unidad 4 a las competencias específicas necesarias a la formación del estudiante. Efectivamente, para que pueda *describir y valorar objetos*, es evidente que deberá conocer el nombre, los adjetivos y las expresiones relacionados con esos objetos y dominar las reglas de uso de los numerales y otras nociones que permiten cuantificar objetos. En otros términos, el alumno aprenderá a utilizar el vocabulario y las nociones gramaticales útiles para describir y valorar un objeto. Este objetivo se sitúa entonces en el nivel de la utilización del sistema lingüístico y forma parte de los elementos que componen la competencia lingüística. Del mismo modo, aunque no aparece de manera explícita, el objetivo enfocado en la capacidad de *preguntar y decir precios* hace intervenir la dimensión social de la lengua e implica una relación directa con la competencia sociolingüística. En efecto, el tema de la unidad no sólo posibilita la adquisición de conocimientos lingüísticos, como el verbo *costar*, por ejemplo, sino que favorece el uso apropiado de la lengua e incita al aprendiz a adaptar su discurso en función de la persona con la que está conversando, en este caso, una persona que no conoce, un vendedor probablemente. Sin embargo, en la presentación de los objetivos de la lección, no se precisa que se prevea el fomento de técnicas de trabajo ni la utilización de recursos que faciliten el proceso de comunicación. El profesor deberá entonces examinar el contenido de la unidad y determinar

si contribuye a proporcionar estrategias de aprendizaje y de comunicación, tales como aparecen en el anexo 3.

Dado que la gran mayoría de los libros de texto se apoyan en el “currículo nocional-funcional” (Germain, 1993b: 40), es decir, en contenidos lingüísticos (por ejemplo, ser capaz de referirse a nociones de tiempo, como los días de la semana, los meses del año, etc.) y contenidos comunicativos (pedir y expresar la fecha, por ejemplo), el docente deberá ejercitarse en analizar los objetivos del manual para que el contenido del curso se fundamente en un enfoque que posibilite el desarrollo de las competencias comunicativas. Para ilustrar precisamente cómo se debería traducir la relación entre las competencias específicas y los objetivos de las lecciones del libro de texto, se propone al lector observar el ejemplo siguiente, sacado de *Nuevo Ven*, uno de los pocos manuales basados en la noción de competencia.

Unidad 7 De compras

Competencias pragmáticas:

- Describir materiales.
- Pedir permiso.
- Preguntar el precio.
- Pedir opinión sobre gustos y responder.
- Expresar preferencias.

Competencias lingüísticas:

Competencia gramatical

- Adjetivos de color, Género y número.
- Presente de indicativo de *saber* y *preferir*.
- Pronombres personales de Complemento Directo: *lo, la, los, las*.
- Verbos con pronombre: *gustar, parecer, quedar* (bien o mal).

Competencia léxica

- Ropa: colores y materiales.
- Cantidades y medidas.
- La lista de la compra: alimentos.

Competencia fonológica

- El sonido /θ/ y las letras “c”, “z”.

Conocimiento sociocultural:

- Lugares para comprar. Mercados y mercadillos.

Figura 4. Resultado del análisis de los objetivos y de su asociación con las competencias específicas. (*Nuevo Ven*, 2003: 79)

Para concluir el estudio de la noción de competencia, convendría ahora reflexionar en las tres preguntas clave siguientes: *¿qué enseñamos?*, *¿cómo lo enseñamos?* y *¿para qué lo enseñamos?* Es precisamente para contestar a la tercera interrogación que, hasta ahora, se ha insistido tanto en el concepto de competencia. Su estudio servirá, a continuación, para demostrar que, tanto en el nivel de la confección del curso como en el plano de su presentación y organización, cada elemento que forma parte de la clase de español obedece a razones y motivos precisos, es decir, al alcance de los objetivos del curso. Pero como lo veremos en la sección siguiente, "El *porqué* se relaciona no sólo con los objetivos del programa sino también con el tema de la actividad (la comunicación y la práctica lingüística no se realizan nunca en abstracto, tienen siempre un tema sobre el que versan), y con los procesos que –se supone– mejor promoverán el aprendizaje" (Giovannini *et al.*, 1996a: 97). Por consiguiente, es al poner en relación todos los componentes del curso con esos objetivos cuando se contribuye a ofrecer una formación coherente a los estudiantes.

2.2 Criterios de calidad y coherencia

Según Matilde y Óscar Cerrolaza: "los docentes tienen que seguir una programación o un manual establecido por el centro en el que trabajan; creemos que en estos casos también es posible dirigir la clase hacia el objetivo de aprendizaje, es decir a que los alumnos aprendan, precisamente a través de la orientación que nosotros, como docentes, tomamos a la hora de plantear y preparar la clase" (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999: 37). En esta sección abordaremos entonces una etapa crucial de la enseñanza que tiene repercusiones directas en el aprendizaje del estudiante: *la planificación del curso*. Para ello, orientaremos el estudio hacia dos aspectos distintos: *¿qué enseñar?* y *¿cómo enseñarlo?* Presentaremos dos grandes temas, la *selección del contenido del curso* y su *organización*, y nos apoyaremos en una serie de

criterios de calidad a fin de asegurar al estudiante una formación provechosa y coherente.

2.2.1 Criterios de calidad y coherencia en la selección del contenido del curso

Antes de determinar cuáles son las nociones que formarán parte del curso de tres horas y cuáles son las actividades que favorecerán la adquisición de la lengua, conviene preguntarse, del mismo modo que el análisis de los objetivos de la unidad del libro de texto, si el tema en el que se centra la lección es pertinente para el aprendizaje del estudiante, pues es a partir de este tema y sus objetivos referentes que se emprenderán la planificación del curso y la selección de su contenido. Observemos otra vez el tema central de la unidad 4 de *Gente*: si el curso se dirigiera a adultos que necesitaran aprender el español por motivos profesionales, ¿convendría estudiar el tema de las compras? ¿El contexto en el que debieran utilizar la lengua exigiría el uso de semejantes conocimientos? Asimismo, se puede cuestionar la validez de la simulación de una entrevista, tema de predilección de numerosos libros de texto⁶, para estudiantes de nivel inicial que aprenden la lengua para viajar, por ejemplo. Efectivamente, con la formación que habrían recibido, es improbable que emprendieran la búsqueda de un empleo que implicara ese nivel de lengua. Estos ejemplos sirven para demostrar que el contexto de utilización de los temas estudiados es un factor determinante en la planificación del curso pues, permite validar "la adecuación o no de los objetivos y contenidos de manuales y programas a las necesidades de los grupos concretos" (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999: 37). Además, como lo veremos a continuación, es preciso que el docente cuestione la pertinencia del tema dentro de la formación del alumno puesto que, a partir de esta situación comunicativa, no sólo se escogerán las nociones imprescindibles que

⁶ La entrevista constituye uno de los temas principales de *Gente que trabaja*, unidad 6 del manual *Gente*, dirigido a principiantes.

permitirán cubrir su estudio y alcanzar sus objetivos relacionados, sino también se seleccionarán las actividades de aprendizaje que facilitarán la integración de esos conocimientos nuevos. Según los autores de *Cómo trabajar con libros de texto*: "Esta manera de afrontar la preparación... de la clase permite que todo el trabajo esté centrado en las necesidades de los estudiantes y orientado hacia un objetivo de aprendizaje" (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999: 36). Evidentemente, para que el aprendizaje del estudiante sea coherente, el contenido del curso ha de estar en estrecha relación con los objetivos de la formación. Sin embargo, a la hora de determinar *qué enseñar*, la selección de las nociones y actividades no sólo puede depender de los objetivos perseguidos. En efecto, para que sea válida, esta selección debe apoyarse asimismo en criterios rigurosos, tales como los de *rentabilidad*, de *frecuencia* y de *relevancia* para certificar la pertinencia de los conocimientos lingüísticos que se quieren transmitir a los estudiantes y los de *autenticidad*, de *validez*, de *desafío* y de *respeto* en el caso de la selección de las actividades de aprendizaje.

Para evitar presentar las nociones léxicas de manera exhaustiva y para maximizar su retención, es importante privilegiar la *selectividad*. Aquí, ciertos criterios pueden guiar al docente en esta toma de decisión y facilitar considerablemente la identificación del vocabulario necesario a la formación del alumno. Uno de los primeros aspectos que se tendrá que considerar es el carácter productivo del léxico que se escogerá. Ernesto Martín Peris afirma que "los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el rigor científico" (Martín Peris, 2004: 485). Para ilustrar esta afirmación, conviene citar otra vez a Matilde y a Óscar Cerrolaza: "muchas veces podrá ser más útil conocer una palabra como 'enfermedad' que conocer el nombre de distintas enfermedades específicas" (Cerrolaza y Cerrolaza, 1996: 47). Como se puede ver claramente, al presentarle palabras *rentables*, *frecuentes* y *relevantes*, es decir, al optar por términos más generales, palabras fáciles de aprender o un vocabulario que podrá escuchar frecuentemente y que deberá utilizar a

menudo, el aprendiz percibirá toda la pertinencia de las nociones que se desea transmitirle, identificando inmediatamente su contexto de utilización: "Para aprender una palabra hay que tener la necesidad de utilizarla... El alumno ha de ver que el esfuerzo que hace por comprender y memorizar la palabra le va a resultar rentable" (Cerrolaza y Cerrolaza, 1996: 46-47).

Del mismo modo, es importante que el estudiante pueda establecer un nexo directo entre las reglas gramaticales y esas nociones léxicas. Sin embargo, el hecho de que el curso persiga un objetivo comunicativo implica que la gramática esté al servicio de la comunicación y que ya no constituye el eje central de la enseñanza, como fue el caso durante mucho tiempo con el método tradicional. Esto no significa que se deba rechazar el contenido gramatical. Para evitar que el carácter interactivo del curso sea reducido por la presentación de las nociones gramaticales, es necesario otra vez, emplear criterios para proceder a una selección. En *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, Ernesto Martín Peris, retoma los criterios de *frecuencia (fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos)* y de *relevancia comunicativa (valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión)* (Martín Peris *et al.*, 1998: 28), agregando que los contenidos gramaticales deben contestar también a otras exigencias, tales como la *actualidad* y la *descripción*, es decir, que deben ser representativos de las formas de habla que se hallan hoy día en España y América latina. Por su parte, Francisco Matte Bon sostiene la noción de *esencialidad* de Lochky y Bley-Vroman (Martín Peris *et al.*, 1998: 23) que, en el caso que nos interesa, podría servir como síntesis de los numerosos criterios que se tienen que tomar en consideración a la hora de elegir las estructuras gramaticales más susceptibles de favorecer la comprensión y utilización del sistema lingüístico.

Como se puede notar, los criterios de selección presentan varias ventajas en el nivel de la formación del estudiante: al optar por la selectividad, el estudiante ya no se encuentra ante una lista de vocabulario

exhaustiva ni ante una serie de reglas gramaticales que memorizar, lo cual facilita considerablemente la adquisición del nuevo léxico. Además, se observa que la función que cumplen los contenidos lingüísticos es distinta: ahora al servicio de la comunicación, se los introduce en función de las necesidades de los estudiantes y de los actos de comunicación que deberían producir. Y es precisamente así como se podrán conseguir los objetivos del curso y que la materia se fundamentará entonces en la coherencia y el rigor.

Después de haber completado la etapa de selección de las nociones léxicas y gramaticales, es necesario prever, durante la planificación del curso, momentos dedicados a la *transferencia* de la materia estudiada (Tardif, 1998: 8), o sea, ejercicios comunicativos encaminados a llevar al estudiante a apropiarse de la lengua a fin de que pueda utilizarla y expresarse fuera del aula. A fin de guiar al docente en el análisis de las diferentes actividades propuestas en los libros de texto o en la elaboración de sus propias tareas comunicativas y para garantizar la calidad de los ejercicios elegidos, se sugiere a continuación, cuatro criterios de selección: *la autenticidad, la validez, el desafío y el respeto.*⁷

En el caso en que el resultado que se quiere conseguir mediante la presentación de actividades en clase es el uso de la lengua fuera del aula, es preciso que el ejercicio represente una situación de la vida real. Así, el estudiante podrá entrever claramente el contexto en el que deberá recurrir al idioma y cuáles son los conocimientos lingüísticos que deberá dominar para interactuar en esta situación. Pero como en la vida real, es importante que el alumno se ejercite en interactuar en todas las esferas de la comunicación y, en este sentido, para que sea válido, el ejercicio debería cerciorar el trabajo de un mínimo de dos destrezas al mismo tiempo. Y, evidentemente, es fundamental que se base en las nuevas nociones estudiadas y que garantice su verdadera

⁷ Para proceder al estudio de los criterios de calidad de los ejercicios presentados en clase, se retoma la idea de *autenticidad* sostenida por Mary E. Huba y Jann E. Freed (2000) para las pruebas de evaluación, aplicándola a las actividades de aprendizaje y presentando únicamente sus características principales.

utilización, es decir, que el alumno no podrá evitar emplearlas, quedándose así en el mismo nivel lingüístico. Sin embargo, la actividad no sólo debe centrarse en la integración de la nueva materia sino que debe hacer intervenir igualmente todo el bagaje de conocimientos del estudiante a fin de que transfiera las nociones adquiridas previamente y que produzca un verdadero acto de comunicación. Para conseguir este objetivo, la realización del ejercicio debe permitir varias soluciones e interpretaciones. Efectivamente, al privilegiar preguntas abiertas, el estudiante está más en condición de expresar su opinión, lo que, además de ser representativo de la vida real, lo invita a servirse del conjunto de las nociones que ha aprendido para expresar lo que realmente desea comunicar. Esta dimensión de la actividad, que hace referencia al respeto del estudiante en su aprendizaje, cumple una función sumamente importante: el hecho de que se permita a los alumnos llegar a conclusiones diferentes, facilita la interacción, puesto que el docente sólo necesitará pedir al estudiante que confronte sus resultados o que comparta sus opiniones con sus compañeros. Y gracias a estos momentos dedicados a la interacción, momentos enfocados en la complejidad, el juicio y la reflexión y no en la búsqueda de la buena respuesta o en la repetición mecánica de las estructuras lingüísticas estudiadas, el ejercicio presenta un verdadero desafío para el alumno y lo prepara realmente a utilizar la lengua en una situación de comunicación real, lo que demuestra la calidad y la congruencia de semejante actividad dentro de su formación.

Pero, ¿esto significa que se deba evitar presentar ejercicios tradicionales? ¿Qué espacio deberíamos conceder a las tareas denominadas gramaticales? Y ¿este tipo de actividades permite realmente controlar el uso correcto de la lengua? Para aclarar estas interrogaciones, se definirá en la sección siguiente la noción de *secuencia didáctica*, un modelo que permite organizar las actividades afianzando la adquisición de la nueva materia.

2.2.2 Criterios de calidad y coherencia en la organización del contenido del curso

Como ya hemos podido observar, la selección de las actividades, así como la de las nociones lingüísticas, está regida por una serie de condiciones encaminadas a facilitar y a garantizar la utilización de la lengua en clase. Sin embargo, a la hora de determinar el *cómo enseñar*, los objetivos perseguidos no permiten determinar de manera precisa la forma y estructura de enseñanza más apropiadas para el aprendizaje del alumno. Efectivamente, para "aprender, lo importante no es el objetivo sino el camino." (Giovannini *et al.*, 1996a: 50). Entonces, para proporcionar una formación coherente al alumno, ¿cómo se organizarán los contenidos elegidos y cómo se los presentarán? Y sobre todo, ¿cómo hacerlo de modo que se intervenga eficazmente en la formación del estudiante? ¿Conviene presentar listas de vocabulario e insistir en la explicación de las reglas gramaticales? O, por el contrario, ¿no sería más provechoso que el alumno descubra por sí mismo el funcionamiento de la lengua? Por otra parte, al exigir que nuestros estudiantes transfieran inmediatamente las nociones que han aprendido para realizar tareas comunicativas, como es el caso en las que hemos descrito más arriba, ¿no sería muy probable que la experiencia les pareciera desestabilizadora? Y en este contexto, ¿cómo comprobaría el docente la comprensión de su grupo? ¿Cómo se aseguraría del buen uso de la lengua? Y ¿cómo se mediría la progresión de los estudiantes? El concepto de *secuencia didáctica*⁸, cuyos principios organizan y reparten el contenido del curso en varias etapas, parece ofrecer soluciones a estos aspectos problemáticos. La función de esta secuenciación no es sólo la de estructurar sólidamente la enseñanza sino que, sobre todo, permite controlar progresivamente el nivel de adquisición del alumno mientras se lo guía, paso a paso, hacia el punto culminante del curso, la realización de la tarea comunicativa. Más

⁸ Para facilitar la comprensión de esta sección, se podrá consultar un ejemplo de unidad didáctica, presentado en el anexo 4 de la tesina.

precisamente, se trata de una serie de *actividades capacitadoras* que, además de planear la presentación de las nociones lingüísticas necesarias a la realización de dichos ejercicios, prepara al estudiante a alcanzar el objetivo final del curso de tres horas, que es el de efectuar un trabajo enteramente comunicativo. Para ello, la secuencia didáctica se fundamenta en un conjunto de ejercicios progresivos graduados en función del control de la producción del estudiante. Por consiguiente, se privilegiará, en las primeras etapas de la secuencia, el trabajo de la comprensión lectora. Luego, cuando el alumno se familiarice con los nuevos elementos lingüísticos, se le someterá a un ejercicio de comprensión auditiva. Poco a poco, se introducirá una serie de actividades de producción escrita, cuya progresión implicará la realización de ejercicios de niveles diferentes: controlado, semicontrolado y abierto. Finalmente, se invitará al aprendiz a participar en una actividad comunicativa enfocada en el desarrollo de la expresión oral. Aunque el diseño de la unidad didáctica implica la utilización de ejercicios de naturaleza diferente, alternando entre actividades tradicionales y comunicativas, no significa que el espacio dedicado a la interacción sea reducido y restringido. Muy al contrario, al favorecer el *trabajo en cooperación* y al programar momentos dedicados a la *puesta en común* de los resultados en grupo, la secuencia no sólo facilita la interacción sino también genera una discusión más estructurada, eficaz y productiva.

Observemos ahora sus características y componentes. La primera etapa de la secuencia didáctica persigue dos objetivos distintos: *la presentación del tema del curso y la activación de los conocimientos previos de los estudiantes*. Ya hemos mencionado que es fundamental que el tema de la lección conteste a las necesidades de los alumnos a fin de que puedan entrever el contexto de utilización de las nociones asociadas con su estudio. En la unidad didáctica cumple funciones sumamente importantes. En primer lugar, indica al educando en qué situación precisa deberá utilizar esos elementos lingüísticos nuevos. Aquí, es importante precisar que es posible evidenciar la situación de comunicación, contextualizando cada etapa de la

unidad didáctica mediante una puesta en situación. En segundo lugar, el tema sirve también como nexo, o sea, como hilo conductor que pondrá en relación todas las actividades siguientes. Además, si el tema refleja los intereses del grupo, se aumentará la motivación de los estudiantes y se asegurará su participación activa en la realización de los ejercicios, lo cual debería generar más fácilmente la interacción en clase. Efectivamente, en el *Marco común* se afirma que "un nivel alto de motivación... provocado por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada... fomenta una mayor implicación del alumno" (Instituto Cervantes, 2002: 7, 6). Esta fase de introducción puede efectuarse de distintas maneras, ya que el objetivo no es el de aplicar nuevas nociones sino el de utilizar los aspectos de la lengua ya tratados. Por ejemplo, el docente puede someter un texto corto de carácter general y preparar una serie de preguntas. Antes de proceder a la lectura, el docente podría abrir una discusión con el grupo de estudiantes pidiéndoles si les gusta ir de compras, si van a menudo, si conocen el nombre de los diferentes tipos de tiendas de su barrio, etc. Esta actividad permitirá al docente introducir el tema de la lección y evaluar el vocabulario que ya conocen. Después de haber leído y contestado individualmente, el alumno podría comparar sus resultados con los de sus compañeros y, luego, se podría proceder a una puesta en común con toda la clase. Esta manera de funcionar no es obligatoria. Sin embargo, ofrece varias ventajas: al dar al estudiante la oportunidad de expresar sus opiniones sobre el tema, se favorece la activación de sus conocimientos previos. Según Jacques Tardif: "les connaissances antérieures constituent la base à laquelle recourent les élèves dans le processus de construction de nouvelles connaissances" (Tardif, 1997: 17). Además de repasar las nociones ya estudiadas y de permitirle comprobar, mediante la puesta en común, si utiliza correctamente lo que ya sabe, la actividad lo incita a servirse de la lengua en un contexto nuevo. Esta característica del ejercicio es interesante

en el plano pedagógico puesto que, al aceptar el desafío, es muy probable que no logre expresar todo lo que desea comunicar por falta de vocabulario o de estructuras gramaticales. *La fase de presentación de las nuevas nociones léxicas y gramaticales*, etapa siguiente de la secuencia didáctica, debería entonces satisfacer su curiosidad y contestar a sus interrogaciones. Además, los especialistas del Consejo de Europa precisan que al "crear expectativas" y al "activar conocimientos esquemáticos previos... durante una fase previa a la comprensión oral o a la comprensión escrita... se reduce notablemente la dificultad en el procesamiento de la tarea y, con ello, su complejidad" (Instituto Cervantes, 2002: 7, 11).

Para presentar el nuevo contenido lingüístico de un curso, el docente puede proceder de dos maneras: de *forma deductiva* (o *explícita*) que implica la explicación de las nociones; de *forma inductiva* (o *implícita*) para suscitar la reflexión en los estudiantes. Al estudiar las características del enfoque deductivo, sus semejanzas con el método tradicional parecen evidentes. En efecto, su estructura clásica implica que la enseñanza del contenido lingüístico, sea léxico o gramatical, siga siempre el modelo siguiente: explicación de la regla, presentación de una serie de ejemplos y realización de ejercicios prácticos. Contrariamente a la *exposición magistral*, la forma inductiva se define como una tarea en la que el alumno debe observar una serie de ejemplos, reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua, formular sus propias hipótesis e intentar descubrir la regla. Los autores de *Profesor en acción 1* subrayan la importancia de esta manera de funcionar en clase, afirmando que "Memorizamos el 20% de lo que escuchamos, el 30% de lo que vemos, el 50% de lo que escuchamos y vemos, el 70% de lo que explicamos a otros y el 90% de lo que uno mismo experimenta y realiza" (Giovannini *et al.*, 1996a: 27). Finalmente, puesto que la forma implícita introduce muy a menudo un trabajo en cooperación así como una puesta en común para que los alumnos confronten sus resultados y comprueben sus respuestas y, puesto que en la secuencia didáctica se planea

una serie de ejercicios para verificar la comprensión del alumno, el enseñante debería explicar el significado o estructura de la lengua sólo si le pareciera necesario.

Aunque las diferencias entre las dos formas de enseñanza son elocuentes, conviene, antes de abordar la etapa siguiente, observar el papel del estudiante en ambos casos. Evidentemente, en la enseñanza tradicional, las explicaciones del profesor tienden a disminuir las oportunidades de interacción en clase. Para otorgar al alumno un rol más activo en la clase, el método comunicativo y, sobre todo, el enfoque por tareas⁹, privilegian la forma inductiva no sólo para conseguir objetivos comunicativos sino también para fomentar la autonomía del aprendiz en su propia formación. Además, varios autores sostienen que la enseñanza implícita facilitaría la asimilación y la retención de los contenidos lingüísticos. En el *Marco común* se precisa que ciertos "teóricos creen que... la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes" (Instituto Cervantes, 2002: 6, 12). Pero ¿es deseable enseñar únicamente de manera inductiva? ¿Conviene para todos los tipos de estudiantes? Dado que no todos los alumnos aprenden de la misma manera y que ciertos estudiantes perciben la regla como una referencia, un apoyo, se puede afirmar que es absolutamente necesario variar la enseñanza. Así, al alternar entre la forma deductiva e inductiva, se podrá contestar a los diferentes perfiles estudiantiles. Por este motivo, desde las primeras semanas de clase, será necesario que el docente conozca a sus estudiantes para que pueda determinar los distintos tipos de aprendizaje de su grupo. En el anexo 2 se podrá consultar la sección *C-Aprendizaje* del cuestionario *Características de cada estudiante*, específicamente encaminado a ayudar al

⁹ En *La enseñanza del español mediante tareas* (Zanón, 1999) se definen detalladamente los objetivos y las características del enfoque por tareas.

profesor a fin de que pueda establecer, de modo general, los estilos de aprendizaje que caracterizan a su grupo de estudiantes.

Después de haber presentado el contenido lingüístico, el docente deberá utilizar *ejercicios de aplicación* para controlar el uso correcto de la lengua y la comprensión del grupo. Para llegar a esto, es importante que la estructura de las actividades de práctica conduzca a un trabajo dirigido y controlado. Efectivamente, el objetivo de esta etapa no es comunicativo sino que se trata de aplicar correctamente las nociones estudiadas. Es también por esta razón que se privilegiará, en primer lugar, el desarrollo de la comprensión lectora y luego, cuando el grupo haya dominado las nociones nuevas, se orientará el trabajo en función de la comprensión auditiva. Es importante subrayar que, en este contexto, la puesta en común de los resultados es capital. En efecto, mediante la discusión en grupo, se revelará el nivel de adquisición de las nociones estudiadas y el docente podrá determinar si puede pasar a la *fase de práctica*, ejercicio más abierto, o si es necesario repasar ciertos aspectos del curso antes de continuar.

En el ejemplo de la secuencia didáctica que se halla al final de la tesina, se puede ver claramente la progresión de los cuatro ejercicios propuestos en *la fase de práctica*. Los tres primeros son graduados de modo que se prevean tres tipos de producción: dirigida, semidirigida y libre. Así, se guía al estudiante en su aprendizaje y se asegura que utilice adecuadamente la lengua. El Consejo de Europa menciona en el capítulo 7 del *Marco común* que la graduación de las actividades permite, en un primer momento, atraer la atención del alumno en el contenido, orientarle luego hacia la forma y prepararle, finalmente, a producir un texto coherente, tanto en el nivel de la información que se transmite como en el plano de la estructura del mensaje. (Instituto Cervantes, 2002: 7). En este sentido, la actividad de expresión escrita en la que debe escribir un correo electrónico sirve para capacitarle a utilizar todo su bagaje de conocimientos y posibilitar así la realización de la producción oral. Finalmente, antes de pasar a *la tarea final*, la secuencia

incluye un ejercicio en el que el estudiante corrige el texto de su compañero. Esta manera de proceder contribuye a cambiar el ritmo del curso, a desarrollar más autonomía en el alumno y acostumbrarle a autocorregirse.

En la sección anterior, hemos subrayado la importancia del principio de *autenticidad* en el diseño de las actividades. Al observar la tarea final del anexo 4, se nota que se respetan los criterios de calidad sostenidos por Huba y Freed: representa una situación real, se fundamenta en las nociones estudiadas pero implica también la utilización de contenidos lingüísticos ya abordados, permite varias interpretaciones y soluciones y no implica la búsqueda de la buena respuesta. Además, podríamos agregar que resulta de una programación coherente mientras contribuye a fundamentar la enseñanza en una continuación lógica. Efectivamente, por un lado, el alumno ha sido preparado a realizar esta tarea, lo cual asegura su consecución y, por el otro, la ejecución de esta actividad interviene eficazmente en el aprendizaje del estudiante, capacitándole a expresarse en una verdadera situación de comunicación. Por consiguiente, se puede afirmar entonces que, dentro de la formación del aprendiz, la tarea final es válida y pertinente puesto que contribuye al alcance de los objetivos generales del curso.

Finalmente, el docente debería proponer una actividad de *evaluación de la unidad* para que pueda juzgar más fácilmente las necesidades de su grupo. Este ejercicio, muy sencillo, incita al estudiante a reflexionar sobre su propia formación, a analizar sus dificultades y a comunicar sus intereses personales. Al tomar conciencia de sus necesidades y al identificar los aspectos de la lengua que debe afianzar, el alumno estará más en condiciones de intervenir en su propia formación y así, mejorar. El ejercicio que presentamos al final de la secuencia didáctica sirve para ilustrar una de las numerosas técnicas que existen para desarrollar el sentimiento de responsabilidad y la autonomía del aprendiz¹⁰.

¹⁰ Al final de cada unidad del libro de ejercicio *Gente* figura una actividad de evaluación de la unidad dirigida al estudiante. Asimismo, en la página 81 de *Profesor en acción 1*, se presenta

Antes de concluir este tema y de abordar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sería interesante precisar tres aspectos de la secuencia didáctica que no hemos estudiado hasta ahora: *el tiempo disponible, la forma de trabajo y el papel del profesor* durante las actividades.

En el ejemplo de unidad didáctica hemos previsto ciento cuarenta y cinco minutos de trabajo, veinte minutos de pausa y quince minutos para proceder a la síntesis del curso, explicar los deberes y permitir al próximo profesor, si llega el caso, instalarse y comenzar su curso a la hora prevista. Como se puede ver, la evaluación de la duración de cada actividad es fundamental para respetar el tiempo del que disponemos. Además, el docente debería siempre preparar una actividad suplementaria, por si acaso el curso no se desarrolla tal como lo había previsto (en el caso en que no sea necesaria, podrá proponer a los estudiantes que escojan entre la tarea prevista y la tarea suplementaria) o un ejercicio "relámpago" que serviría para rellenar el tiempo restante.

"Si la clase forma un solo grupo, muchos alumnos se ven reducidos al papel de observadores de lo que otros hacen; trabajando en pequeños grupos, todos los alumnos participan más" (Giovannini *et al.*, 1996a: 70). Estas afirmaciones demuestran claramente la repercusión de la forma de trabajo que se escoge. Efectivamente, no puede ser improvisada y debe contestar a motivos válidos: "...la distribución en pequeños grupos permite a los alumnos desarrollar un trabajo más personal, así como superar determinadas inhibiciones derivadas de la actuación ante un público más numeroso (el grupo de clase entero)" (Giovannini *et al.*, 1996a: 71). Sin embargo, al trabajar con toda la clase, se maximizará la concentración y la capacidad de asimilación de los estudiantes que suelen trabajar individualmente. En este

un cuestionario de autoevaluación de la unidad que sirve como lista de control encaminada a medir el nivel de adquisición de la lengua y el alcance de los objetivos de la lección.

sentido, no sólo es importante prever la forma de trabajo sino también es necesario variarla para contestar a todos los tipos de alumnos.

Otro aspecto importante que se debe considerar en la organización del curso, es el papel del docente durante la realización de las actividades, sobre todo, cuando enseñe mediante la forma implícita. Efectivamente, su función tenderá a cambiar según el trabajo de los estudiantes: durante los ejercicios de integración es importante que pueda asegurarse de la comprensión de los estudiantes, mientras que en una actividad comunicativa debe enmendar a los alumnos sin frenar la interacción y, en otros momentos, tendrá que hacer preguntas al grupo para animar la discusión. El rol del profesor tiene repercusiones directas en el aprendizaje y, por lo tanto, es fundamental precisarlo durante la planificación del curso.¹¹

Al presentar criterios de organización, la noción de secuenciación de las actividades de aprendizaje exige que la presentación del curso se fundamente en una continuación lógica a fin de que se establezca una estrecha relación entre todos los componentes de la enseñanza. En efecto, implica que el tema sirva como hilo conductor, que las nociones lingüísticas sean necesarias a la realización de los ejercicios, y que el aprovechamiento de la tarea final dependa de estas actividades. Como se puede ver, es al respetar estas condiciones que se unificará el conjunto del curso. Además, como se precisa en el capítulo 7 del *Marco común*, "la secuenciación de las tareas mantiene un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma". Así, no sólo se posibilita la realización de la actividad final, sino que el docente puede "apreciar correctamente... el progreso en el aprendizaje de la lengua" (Instituto Cervantes, 2002: 7, 2). Y puesto que posibilita el trabajo de las cuatro destrezas mientras introduce aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y estratégicos y puesto que crea varias oportunidades de interacción, se puede afirmar que la unidad didáctica es coherente: permite

¹¹ Para ayudar al docente en esta tarea, hemos indicado el papel del profesor al principio de cada una de las fases de la secuencia didáctica.

verdaderamente capacitar al estudiante a utilizar la lengua fuera del aula y contribuye entonces a conseguir el objetivo general del curso.

Para realizar esta parte de la tesina, se ha optado más bien por la presentación del concepto de secuencia didáctica que por la descripción de los diferentes modelos de enseñanza existentes, pues, dado que se centra en la noción de coherencia, la unidad didáctica debería ofrecer al futuro docente una alternativa pedagógica eficaz y concreta, que le permitiera superar ciertas limitaciones presentes en los métodos empleados actualmente. En efecto, la coherencia constituye uno de los aspectos más importantes en el curso de idioma: determina toda la estructura de la enseñanza y la orienta hacia un objetivo imprescindible que es el de posibilitar una verdadera adquisición y utilización de la lengua. Sin embargo, *el método comunicativo*, que se impuso en los años 70 y que sigue presente en nuestras salas de clase hoy día, no siempre contesta a las necesidades de los estudiantes, es decir que no garantiza que el alumno se comunique en español cuando se halle en una situación real. Esta situación se explica por el hecho de que no conduzca a la creación de “verdaderos espacios de comunicación dentro del aula” (Melero Abadía, 2000: 105). A pesar de sus aportaciones significativas si la comparamos con métodos anteriores, tales como el desarrollo de la competencia comunicativa gracias a un trabajo equilibrado de las cuatro destrezas, la utilización de documentos auténticos, la simulación de situaciones sacadas de la vida cotidiana mediante actividades comunicativas y el aprendizaje centrado en el alumno, la enseñanza comunicativa demuestra ciertas contradicciones en el plano de la pertinencia y utilidad de los contenidos que presenta, de la transferencia de estos conocimientos y, necesariamente, en el nivel de la relación que debe unificar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. A este propósito, Melero Abadía sostiene que “se le critica (a la enseñanza comunicativa) haber heredado de los métodos anteriores el aprendizaje memorizado de estructuras a base de ejercicios de fijación” (Melero Abadía, 2000: 104), lo que ilustra claramente

la incoherencia que puede caracterizar este modelo, sobre todo en un contexto en el que la enseñanza está encaminada en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Para aceptar el desafío que representa la enseñanza de idiomas actualmente y para paliar la capacidad incierta del método comunicativo para generar verdaderos actos de comunicación, los didácticos consideraron que la interacción producida durante una actividad realizada en pequeños grupos constituía la clave para que la sala de clase se acercara lo más posible a una situación de comunicación real. Así, al principio de los años 90, apareció *el enfoque por tareas*, cuyas innovaciones más notables se sitúan en el nivel del fomento de la autonomía y de la competencia estratégica en el estudiante y de su constante preocupación por la reproducción de “los procesos similares a los que se desarrollan fuera del aula” (Zanón, 1999: 131). Sin embargo, ciertas características del enfoque por tareas no se dirigen a todos los tipos de estudiantes y, por lo tanto, es difícil concebir que un currículo centrado esencialmente en las tareas pueda ser sinónimo de formación de calidad. En efecto, al privilegiar la forma inductiva para incitar el trabajo en cooperación, no siempre se toman en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, lo que podría desestabilizar a los estudiantes acostumbrados a una forma de enseñanza más tradicional. Además, es importante notar que las consignas necesarias a la realización de la tarea no siempre se adecúan al nivel del alumno: “las instrucciones para muchas de las tareas exigen un mínimo dominio del español, pues en caso contrario, puede resultar inútil el intento de seguir adelante con la tarea” (Zanón, 1999: 51). Y a pesar de que el enfoque prevea la secuenciación de las actividades, lo que debería asegurar el aprovechamiento de la tarea final, el “problema de la gradación de dificultad de las tareas a la hora de establecer el plan pedagógico” (Zanón, 1999: 144) no permite afirmar que semejante modelo de enseñanza permita comprobar con toda certidumbre los progresos de los estudiantes.

De modo general, se puede afirmar que, aunque haya contribuido considerablemente a renovar la enseñanza de idiomas y que presente varias ventajas, el uso inadecuado de las tareas en clase parece constituir el factor más susceptible de afectar a la coherencia de la formación e, inevitablemente, a su calidad. Es por esta razón por la que se ha favorecido, en este trabajo, la noción de secuencia didáctica para encuadrar la organización de los contenidos del curso. Así, se preconiza un enfoque que tiende a utilizar las tareas como un complemento al libro de texto, un apoyo didáctico, una opción que permita variar la enseñanza.

2.2.3 Criterios de calidad y coherencia en la evaluación de los aprendizajes

Ahora que hemos estudiado dos de las principales estructuras de la enseñanza, cabe abordar un componente primordial del curso que forma parte de todo tipo de enseñanza, pero cuya complejidad requiere un análisis pormenorizado. El caso es que, aunque la evaluación de los aprendizajes ha suscitado mucho interés en los últimos años, resulta extremadamente difícil encontrar una obra de referencia que trate de este tema en su conjunto y que presente una cierta flexibilidad que permita adaptar sus contenidos teóricos y prácticos a las realidades características de nuestras salas de clase. Y a la poca documentación existente, se añade la problemática siguiente: “L’interprétation de la ‘compétence de communication’, concept central dans l’approche communicative centrée sur l’apprenant, a beaucoup évolué au cours de cette décennie dans la classe de langues. Pourtant, il n’a pas encore trouvé la place qu’il mérite en évaluation. C’est toujours le concept de ‘compétence linguistique’ qui domine dans ce qu’on nomme le testing en langues” (Springer, 1999 : 1). Según Teresa Bordón: si el enfoque comunicativo y la noción de competencia definen la “enseñanza-aprendizaje de la lengua, la evaluación, parte de tal proceso, deberá asumir el mismo por

una razón, en principio, de coherencia.” (Bordón, 2004: 8). Pero ¿cómo medir la actuación del estudiante en una situación de comunicación real? Por lo tanto, consagraremos enteramente esta sección a la definición, al análisis y a la puesta en aplicación de los aspectos fundamentales que deberían formar parte del proceso de evaluación, tomando en cuenta la metodología adaptada, es decir, la noción de competencia, e insistiendo particularmente en dos características esenciales: la presencia de criterios de calidad y el respeto de la coherencia.

“Aunque parezca paradójico, cuánto más se investiga y se sabe sobre el tema (el de la evaluación) más evidente resulta su complejidad” (Bordón, 2004: 6). Por este motivo, sería muy apropiado, como etapa inicial, reflexionar sobre todas sus implicaciones, considerando esta definición: la evaluación es un proceso que resulta directamente de la formación, que permite, a partir de una serie de instrumentos, determinar hasta qué punto el estudiante domina y usa el sistema lingüístico y que no sólo sirve para que el docente pueda tomar decisiones objetivas a fin de certificar el nivel de aprendizaje, sino también para favorecer el mejoramiento de la formación. (Huba y Freed, 2000: 202). En esta definición se halla toda la problemática y las principales preocupaciones actuales: la coherencia, la concepción de la enseñanza y la ética. Bordón plantea un problema importante en su artículo, citando a A. Davies, que afirma que “los exámenes comunicativos se han introducido no como consecuencia de que se enseñara la lengua comunicativa, sino porque se impuso que la lengua se debe enseñar de esa manera” (Bordón, 2004: 16). Estas afirmaciones describen una situación alarmante y un problema inquietante en el nivel de la ética y del impacto de la evaluación en la formación global del estudiante: la capacidad de los exámenes para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos. Si un examen no mide lo que debería medir, si, como lo afirma el Consejo de Europa, “las calificaciones obtenidas” no permiten garantizar “la precisión de las decisiones que se adoptan” (Instituto Cervantes, 2002: 9, 1), la prueba no

es válida y no es fiable. Como ya hemos podido observar, la selección, organización y secuenciación de las nociones y actividades que presentamos a los estudiantes permiten facilitar el aprendizaje y la realización de la tarea final. En el nivel de la evaluación, la secuencia didáctica cumple una función importante que es la de preparar al estudiante a enfrentarse con una prueba. La congruencia entre los procesos de enseñanza y de evaluación es, por lo tanto, evidente: la enseñanza se orienta en función de la evaluación, la cual constituye el resultado de la formación. Además, ambos procesos persiguen el mismo objetivo, que es el de utilizar la lengua fuera del aula. Como se puede ver, es absolutamente imprescindible que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación estén “unidos e interrelacionados” y se conciban “de una manera unitaria y complementaria” (Spicer-Escalante, 2004: 48) para promover una formación coherente. Sin embargo, aunque exista una estrecha relación entre los tres elementos básicos del curso y que el proceso de evaluación derive de la concepción de la enseñanza, no permite garantizar que se logre medir con toda certidumbre, de manera justa, precisa, válida y fiable la competencia comunicativa del alumno.

Pero, ¿es deseable que las capacidades de interacción y de actuación constituyan el único eje de la evaluación? Y si fuera el caso, ¿no sería conveniente que cada examen tuviera lugar en una verdadera situación de comunicación? Dado que la sala de clase nunca podrá representar exactamente todos los desafíos que plantea una verdadera situación de comunicación, ¿en qué aspectos debería fundamentarse el proceso de evaluación y cómo se podría orientarlo de modo que representara lo más posible una situación real y permitiera obtener informaciones representativas de la utilización de la lengua fuera del aula?

A continuación, aportaremos entonces aclaraciones a las interrogaciones siguientes: ¿qué evaluamos, cómo lo evaluamos y cuándo deberíamos evaluarlo? Con este fin, abordaremos, en primer lugar, la adopción de *la forma de evaluación* más apropiada y los *criterios* que

caracterizan exámenes de calidad; luego, para definir cómo se debería evaluar y orientar los métodos de corrección, presentaremos *la selección de los tipos de exámenes*, describiendo una serie de *criterios de selección* así como *la organización y secuenciación de las diferentes pruebas adoptadas*, identificaremos los *criterios de evaluación* más susceptibles de proporcionar informaciones válidas en cuanto al aprendizaje realizado y propondremos ejemplos de escalas y de parrillas de evaluación que no sólo pueden encuadrar la corrección, sino también facilitar *la transmisión de los resultados a los estudiantes*; y, finalmente, para definir cuándo deberíamos evaluar a los alumnos, la sección concluirá haciendo la distinción entre *la evaluación sumativa, la evaluación formativa y la autoevaluación* a fin de sugerir al lector técnicas que, al brindar una preparación sólida al estudiante, contribuyan al aprovechamiento de las tareas evaluadoras, permitan intervenir eficazmente en el aprendizaje y conlleven el mejoramiento de la formación.

Aunque los didácticos insisten actualmente en la importancia de centrar la enseñanza en el uso de la lengua y, por consiguiente, en la capacidad de interacción del alumno, hemos observado que esta concepción, muy general y amplia, no indica cuáles son los aspectos esenciales que se deben considerar para construir las competencias comunicativas del aprendiz. A la hora de medir el uso de la lengua fuera del aula, el esquema es el mismo y la noción de competencia no precisa qué debemos evaluar. Con este fin, es importante observar, como lo hemos mencionado en la sección 2.1.2, qué elementos del curso han llevado a la construcción de esas competencias, lo cual permitirá definir el contenido de la evaluación y orientar la elaboración de las pruebas de examen. Concretamente, hemos subrayado cinco componentes imprescindibles para el fomento de la competencia comunicativa: las competencias específicas, las cuatro destrezas, los temas y objetivos del libro de texto y sus nociones lingüísticas referentes. Podríamos agregar que se debe considerar asimismo las actividades de aprendizaje, otro

aspecto del curso que, puesto que ha contribuido a preparar al estudiante a la evaluación, debería servir como guía en la elaboración de las pruebas de examen. En otros términos, los métodos de evaluación, para que reflejen la enseñanza recibida, no deberían diferir mucho de los ejercicios hechos en clase. Entonces, "para diseñar pruebas de examen que sean verdaderamente capaces de reflejar con efectividad la competencia de un estudiante..., habrá que tener muy en cuenta los objetivos de aprendizaje y los contenidos de curso" (Bordón Martínez, 2004: 987). Esto significa que los instrumentos de evaluación deberán centrarse en los temas estudiados, tendrán que servir para medir el nivel de alcance de los objetivos relacionados con esas situaciones comunicativas, y no sólo deberán ser representativos de las nociones que permiten conseguir esas finalidades sino también es necesario que se fundamenten en aspectos sociolingüísticos y hagan resaltar el grado de fomento de las competencias estratégicas, tanto en el plano de la comprensión como en el nivel de la expresión, lo cual supone que el examen comprenda varias secciones consagradas a la evaluación de las cuatro destrezas.

Al descomponer la competencia de comunicación, se puede identificar más claramente la forma de evaluación más apropiada que permitirá obtener información precisa en cuanto al aprendizaje realizado. En efecto, se pueden distinguir las dos áreas principales de la formación: la actuación del estudiante (cómo usa la lengua y cómo interactúa en una situación de comunicación) y el dominio del sistema lingüístico (los conocimientos de los que dispone para comunicarse). Esta concepción del aprendizaje de una lengua, aunque difiera de la opinión de ciertos teóricos, permite evidenciar el tipo de producción que se espera por parte del estudiante y lo que posibilita esta "performance". Según Philippe Perrenoud: "il n'y a pas de compétences sans connaissances" puesto que "les connaissances sont en quelque sorte les ingrédients indispensables des compétences" (Perrenoud, 1995a : 23). Estas afirmaciones demuestran que el dominio del sistema lingüístico debe necesariamente formar parte del proceso de evaluación a fin de que se

certifique el uso de la lengua. Por otra parte, esta manera de concebir la adquisición de una lengua contribuye a proporcionar coherencia al proceso de evaluación, relacionándolo con los dos otros componentes básicos del curso, la enseñanza y el aprendizaje: "En tenant compte du fait que les modalités et les contenus d'évaluation déterminent en grande partie l'orientation que les élèves donnent à leurs apprentissages, il faut rechercher un haut degré de cohérence par rapport aux finalités de l'évaluation dans un contexte axé fondamentalement sur la construction des connaissances et le développement des compétences" (Tardif, 1998 : 6). En otros términos, en el caso en que la enseñanza se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, es fundamental acudir tanto a una forma de *evaluación cuantitativa* (conocimientos teóricos) como *cualitativa* (uso del sistema lingüístico). Así, la evaluación podrá dar cuenta de la enseñanza recibida y de lo que el alumno puede realizar al final de su formación. En el *Marco común* se denomina la primera área *evaluación del dominio*, es decir, "la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación real de lo que ha aprendido" y se utiliza la expresión *evaluación del aprovechamiento* que "considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente" (Instituto Cervantes, 2002: 9, 7).

Después de haber adoptado la forma de evaluación más representativa del trabajo hecho en el curso, la etapa siguiente consiste en seleccionar los instrumentos de evaluación y en secuenciar las diferentes pruebas que formarán parte de la tarea evaluadora. Aquí, para asegurar la congruencia de los tipos de exámenes que se emplearán, es importante considerar los puntos siguientes: la presencia de criterios de calidad, la destreza que se medirá mediante la prueba, la forma de evaluación más susceptible de certificar eficazmente el nivel de desarrollo de esa destreza y la estructura que se adoptará para organizar las actividades de evaluación.

De modo general, “se consideran exámenes de calidad aquellos que son fiables y válidos” (Parrondo, 2004: 34). La validez del examen hace referencia a su función principal, es decir, que mide realmente lo que debería medir. Evidentemente, esta característica se relaciona directamente con los objetivos que persigue, que son los de indagar las informaciones relativas al aprendizaje del estudiante y de permitir interpretar los resultados obtenidos de manera justa y precisa. En efecto, las pruebas “tienen que servir para extraer los datos pertinentes para tomar decisiones acerca de lo que un aprendiz sabe o puede hacer en términos de uso de la lengua” (Bordón Martínez, 2004: 987). Pero además de ser fiable y válido, el examen tendrá que ser fácilmente factible. José Ramón Parrondo Rodríguez precisa que “La viabilidad de un examen supone, por una parte, que éste en su totalidad resulte aceptable para la persona que va a realizarlo. Es decir, que, al candidato, el formato no le cause extrañeza, las pruebas no le parezcan desconcertantes, las instrucciones para las tareas de examen le sean comprensibles, el tiempo asignado le resulte suficiente para lo que se le pide, etc.” (en Bordón Martínez, 2004: 985). En suma, se puede afirmar que un instrumento de evaluación válido, fiable y viable “permite la orientación, el control, el diagnóstico y la oportuna toma de decisión” (Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco, 2004: 1007).

Por su parte, Grant Wiggins define la calidad de un instrumento de evaluación en función de su *autenticidad*: “An assessment task... is authentic if it... replicates the way in which a person’s knowledge and abilities are ‘tested’ in real-world situations..., if the student has to use knowledge and skills wisely and effectively and if the solution involves more than following a set routine or procedure or plugging in knowledge” (Wiggins, 1998: 22). Esta concepción de la calidad de las modalidades de evaluación se compagina con los criterios de calidad que describen Huba y Freed. Como ya lo hemos visto, sostienen la idea de que una prueba de evaluación debe representar una situación real, debe suscitar la reflexión de modo que se organice y se sintetice

el conjunto de las nociones aprendidas y debe permitir varias soluciones e interpretaciones a fin de que se produzca un verdadero acto de comunicación (Huba y Freed, 2000: 224-227).

Sin embargo, puesto que en esta tesina hemos adoptado las dos formas de evaluación (cualitativa y cuantitativa), conviene precisar que es fundamental equilibrar el proceso de evaluación, adoptando a la vez instrumentos “auténticos” que midan el uso de la lengua y elaborando pruebas más “clásicas” o “tradicionales” que verifiquen la comprensión, la adquisición y la aplicación de los conocimientos teóricos a fin de apreciar el dominio de la lengua.

En este sentido, es posible afirmar que los criterios de calidad podrán encuadrar la selección de los instrumentos de evaluación. Sin embargo, para que sea verdaderamente válido, el tipo de examen que se utilice deberá adecuarse a la destreza que pretende medir. Efectivamente, no se acudirá al mismo tipo de evaluación, según la destreza que se quiere certificar. A este propósito el Consejo de Europa hace la distinción siguiente: “*La evaluación subjetiva* es la valoración de la calidad de una determinada actuación” mientras “*la evaluación objetiva* es una prueba... en la que los ítems tienen sólo una respuesta correcta, como, por ejemplo, los ejercicios para elegir una opción correcta entre varias” (Instituto Cervantes, 2002: 9, 11). En general, la evaluación objetiva conlleva respuestas cerradas y, por lo tanto, permite evaluar eficazmente las destrezas de comprensión, lectora y auditiva. Puesto que la evaluación subjetiva tiene como objetivo el de evaluar la utilización de la lengua, supone respuestas abiertas y sirve para medir la calidad de la expresión oral y escrita.

Para apoyar la adopción de los métodos de evaluación es fundamental considerar, por una parte, la destreza que se evalúa y, por otra, es necesario recurrir a *criterios de selección*. En el *Vademécum para la formación de profesores*, se afirma que a la hora de medir *la comprensión lectora*, la elección de los textos debe considerar los aspectos siguientes: “Hay que

seleccionar textos que tengan la suficiente originalidad y que no permitan responder a las cuestiones sin la lectura previa del texto... Es preferible que los textos sean completos en sí mismos, que presenten una estructura más o menos cerrada, al igual que una cierta autonomía de significado que no exija claves extratextuales para su comprensión... Los textos han de ser auténticos y nunca creados para la evaluación. Se pueden adaptar o retocar” (Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco, 2004: 1032).

Por su parte, los instrumentos encaminados a medir *la comprensión auditiva* deberán privilegiar diálogos como, por ejemplo, entrevistas radiofónicas o televisadas, en lugar de monólogos y hacer intervenir pronunciaciones y entonaciones procedentes de distintos países hispanófonos. Además, al favorecer textos cortos, se pondrá “un mayor énfasis en la evaluación de la comprensión global, una estrategia que resulta difícil de trabajar con los textos largos puesto que los ítems que evalúan ideas esenciales tienden a solaparse con la evaluación de los detalles de otras partes del texto” (Prieto Hernández, 2004: 94). Y, evidentemente, las preguntas que acompañen al texto, deberán servir para reflejar realmente una verdadera comprensión y “esa información” no debería verse “sesgada porque factores ajenos, como los conocimientos del mundo o la memoria, tengan mayor peso específico para llevar a cabo la tarea de examen que la propia habilidad de interpretar mensajes orales” (Bordón Martínez, 2004: 984). Se trate de la comprensión auditiva o lectora, los instrumentos que sirven para medir ambas destrezas deben presentar una cierta estructura y organización. En primer lugar, las preguntas estarán encaminadas a evaluar la comprensión global del estudiante, pidiéndole que distinga, por ejemplo, las ideas generales del texto o que deduzca el significado por el contexto. Puesto que se quiere medir las estrategias de comprensión, el apoyo visual cumple evidentemente una función importante y el texto debería siempre comprender un título, así como imágenes o gráficos. Luego, se le cuestionará sobre aspectos más específicos del texto, lo cual permite verificar su comprensión

detallada. Finalmente, para los estudiantes de nivel más avanzado, se debería prever una última categoría de preguntas que servirán para medir su capacidad de comprensión en el nivel de la interpretación de las intenciones del autor, de sus opiniones o sentimientos, etc.

Tradicionalmente, se evaluaba *la expresión escrita* de los estudiantes mediante exámenes que, aunque podían posibilitar una producción “auténtica”, como, por ejemplo, la redacción de “una nota, de un correo electrónico, de un anuncio de un periódico, del fragmento de una carta” (Prieto Hernández, 2004: 103), etc., el límite de tiempo por el que la tarea evaluadora está regida siempre ha constituido un factor problemático en la evaluación de la escritura. Efectivamente, se considera actualmente que “El acto de escribir... se concibe como un proceso recursivo y no como actividad lineal. Es decir, la escritura es un proceso complejo que requiere tiempo y en el que intervienen diversos pasos del pensamiento, de expresión y de reflexión que ocurren simultáneamente en diferentes puntos del proceso de redacción” (Spicer-Escalante, 2004: 46). Ante esta nueva concepción de la producción escrita, no se presentarán los criterios de selección más susceptibles de encuadrar la elección de instrumentos de evaluación válidos para la medición del fomento de las habilidades de escritura de los estudiantes sino que se centrará más bien en los criterios de calidad de Huba y Freed descritos más arriba para describir un enfoque distinto, resultante de una nueva tendencia en este campo: la utilización del *portafolio*. Concretamente, el uso del portafolio como instrumento de evaluación se extiende sobre varias semanas y se completa cuando se determina la fecha de entrega del documento, lo cual significa que puede constituir una evaluación continua que se termina al final de la sesión o una serie de etapas que se realizan en determinados momentos del semestre. En general se trata de acumular una serie de composiciones (no más de cinco) relativamente cortas (la extensión de los textos dependerá del nivel del estudiante) que sirven al docente para tener “una visión más completa y fiable tanto de las destrezas como de las debilidades de la escritura

de cada uno de nuestros estudiantes” (Spicer-Escalante, 2004: 49). Para ello, se pide al alumno, cada vez que completa una redacción, que intercambie su texto con el de uno de sus compañeros de clase para que se revisen, comenten y señalen tanto los aspectos positivos como los puntos que se deben afianzar y mejorar en el texto. Para ofrecer sugerencias y aportar comentarios constructivos, los estudiantes deben completar un cuestionario, en el que se halla una serie de preguntas sobre la estructura, el contenido y la utilización de la lengua en el texto¹². Para confirmar las modificaciones sugeridas por los alumnos, el docente procederá a la corrección de los borradores, sin atribuir una nota. En efecto, se trata más bien de brindar una retroalimentación del trabajo realizado, lo cual se traduce por una serie de indicaciones en el texto, tales como ✓-, ✓ o ✓+, acompañadas de comentarios. Evidentemente, los estudiantes deberán revisar sus textos y hacer los cambios necesarios. A la hora de presentar el portafolio, los alumnos tendrán que seleccionar los textos para incluir sólo los que les parecen más representativos de sus capacidades de escritura. Además, añadirán al documento una carta de presentación en la que justificarán la elección de dichos textos y reflexionarán sobre el progreso que han realizado a lo largo del proceso de escritura, indicando los aspectos que han podido mejorar así como sus dificultades. Mediante esta etapa de autoevaluación, el alumno expone entonces la “visión general que tiene en cuanto a su habilidad lingüística, su experiencia de aprendizaje de la lengua y su aprovechamiento” (Bordón, 2004: 19).

Como se puede concluir, el uso del portafolio comparte varias ventajas: “Permite averiguar cómo el aprendiz adquiere la lengua, así como extraer información de los errores e indagar acerca de las estrategias empleadas” En el nivel del aprendizaje, “Contribuye, asimismo, a afianzar la autonomía del aprendiz y le facilita llevar a cabo su propia autoevaluación” (Bordón, 2004: 19). Sin embargo, es importante mencionar que la claridad de las consignas

¹² En las páginas 86 y 87 de *Profesor en acción 3* (1996), se puede consultar la “Guía de preguntas para revisar un texto escrito”, así como una serie de consejos para facilitar la tarea del docente a la hora de corregir las producciones escritas de los estudiantes.

para orientar la redacción de los textos y evitar que los estudiantes esperen hasta el último minuto para revisar y seleccionar sus textos, y la utilización de criterios de evaluación rigurosos para disminuir el tiempo necesario a la corrección y para atribuir una nota fiable al trabajo final constituyen los aspectos más susceptibles de afectar a la viabilidad de semejante instrumento de evaluación, ocasionando dificultades en su puesta en aplicación. A este propósito, María Spicer-Escalante afirma que “son más relevantes las ventajas que las desventajas” y que “el método de portafolios o carpetas es la metodología más adecuada para enseñar y para evaluar la escritura, no sólo a nivel universitario, sino en todos los niveles educativos” (Spicer-Escalante, 2004: 59).

Al igual que la expresión escrita, a continuación, presentaremos un tipo de instrumento que ha dado prueba de sus aptitudes y que “reviste más visos de autenticidad en lo que respecta a la expresión oral”. Efectivamente, *la entrevista*, “una especie de conversación, más o menos guiada por el examinador, en la que éste habla cara a cara con el candidato” (Bordón Martínez, 2004: 995) parece constituir la prueba de examen más apropiada para medir la calidad de uso de la lengua en situación real. Sin embargo, es importante mencionar que, aunque presente criterios de calidad elocuentes, el factor tiempo constituye muy a menudo un aspecto problemático, pues puede menoscabar tanto la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos como la viabilidad del examen. Para que la prueba permita conseguir “una muestra representativa del nivel de habilidad oral del candidato” (Bordón, 2004: 21), se considera que la duración mínima de la entrevista no debería constituir menos de diez minutos. Puesto que, en el contexto que caracteriza nuestras salas de clase, no es raro tener un grupo de treinta estudiantes, el factor tiempo representa aquí un real desafío. A este propósito, Hughes precisa que “en un examen... en el que se hayan incluido pruebas para todas las destrezas, una parte oral de cinco o diez minutos será suficiente” (en Bordón Martínez, 2004: 997). Además, al trabajar en parejas, el tiempo

consagrado a la evaluación se verá reducido y la prueba ofrecerá más oportunidades de interacción. Sin embargo, cabe precisar que la evaluación de más de dos estudiantes al mismo tiempo exige una parrilla de corrección extremadamente rigurosa y eficaz y supone la intervención de al menos dos evaluadores.

Otro aspecto importante que se debe considerar al elaborar pruebas de examen orales es la utilización de varios ejercicios que permitirán brindar estructura a la entrevista. Según José Ramón Parrondo Rodríguez: “Es aconsejable empezar un examen oral con una prueba basada en apoyo gráfico (una fotografía, una viñeta secuenciada, un fragmento de una grabación de vídeo, etc.), ya que, por una parte, proporciona un punto de partida que puede contribuir a rebajar el nerviosismo que suele provocar la prueba hablada, y por la otra, proporciona una base común para la actuación de los candidatos” (en Bordón Martínez, 2004: 994). Según el nivel del estudiante, su tarea consistirá aquí en describir la imagen (nivel inicial), narrar la acción utilizando el pasado (nivel intermedio) o expresar y justificar una opinión después de haber resumido la acción (nivel avanzado). Luego, mediante un tema y una puesta en situación similar a las realizadas en clase (por ejemplo, para evaluar el tema de las compras, un estudiante desempeñará el papel de vendedor y el otro, el de cliente), se pide a los alumnos que simulen una situación de comunicación sacada de la vida cotidiana. Finalmente, la última prueba consiste en la presentación de un tema. Para ello, el estudiante escoge entre una serie de temas (se suele presentarle tres), organiza mentalmente su argumentación durante un breve período de tiempo y presenta una corta ponencia, cuya duración no excederá cinco minutos. Por su parte, el estudiante que asiste a la presentación de su compañero debe hacer preguntas para animar la interacción.

Además de las tareas dedicadas a la evaluación de las cuatro destrezas, se ha de prever en el examen una sección consagrada a la certificación del dominio del sistema lingüístico. Más precisamente, se trata de elaborar

ejercicios enfocados en aspectos léxicos y gramaticales. Como lo afirma Juan Miguel Prieto Hernández, “El texto incompleto se sigue considerando uno de los métodos más adecuados para evaluar el dominio que se posee de la gramática y el léxico de una lengua” (Prieto Hernández, 2004: 106).

Como lo hemos visto en la sección dedicada a la presentación de la *secuencia didáctica*, es importante, por una parte, contextualizar cada sección del examen para que la tarea le parezca significativa al estudiante y, por otra parte, se debería proporcionar estructura y organización al examen, dividiéndolo en tres secciones: en primer lugar, la prueba se consagrará a la comprensión lectora y luego, a la comprensión auditiva (la evaluación de la lengua se hará en una u otra de esas dos secciones); la segunda parte, en el caso en que no se ha optado por la utilización del portafolio, servirá para medir la calidad de la expresión escrita; y es en la última sección que se procederá a la evaluación oral¹³.

A la hora de corregir la producción de los estudiantes, es necesario referirse otra vez a la noción de objetividad y subjetividad que ya hemos descrito más arriba. Puesto que las destrezas de comprensión conducen, en general, a respuestas cerradas que se pueden fácilmente calificar de manera objetiva, nos concentraremos, a continuación, en la corrección de las pruebas enfocadas en la evaluación de las destrezas de expresión.

Dado que permiten varias interpretaciones y conllevan distintos resultados, es preciso, para asegurar la fiabilidad de la corrección, definir de manera precisa qué *criterios de evaluación* se utilizarán. Esta manera de proceder marca la distinción entre *la evaluación normativa* que determina el nivel de aprendizaje del estudiante, comparando sus resultados con los de sus compañeros y *la evaluación criteriada* que evalúa al alumno según sus propias habilidades comunicativas, sin tener en cuenta las realizaciones de los otros estudiantes. Puesto que se precisa en el *Marco común* que el “uso

¹³ Con un grupo numeroso, será necesario realizar la parte escrita independientemente de la parte oral, la cual se hará en otro momento, mediante citas.

habitual de la evaluación referida a la norma ocurre en las pruebas de calificación para formar los grupos de los distintos niveles” (Instituto Cervantes, 2002: 9, 8), en la clase de español, a menos que se trate de formar los grupos de trabajo, se debería privilegiar la evaluación criteriada.

Para determinar qué criterios utilizar, hay que distinguir dos usos distintos: global¹⁴ o analítico. La primera forma muestra la apreciación general de la realización del alumno, considerándola en su conjunto. Puesto que permite sobre todo indicar en qué nivel se sitúa la actuación del estudiante y que no le proporciona información precisa que le permita mejorar aspectos específicos de su formación, la utilización de criterios analíticos parece ofrecer más oportunidades de intervención en el aprendizaje. Sin embargo, para que mida tanto el uso de la lengua como su dominio, la identificación de los criterios de corrección debe hacerse meticulosamente y conducir a la elaboración de una escala y de una parrilla de corrección precisas, eficaces y transparentes. Para ello, empezaremos identificando categorías generales, relativas a los aspectos más representativos de la producción que se espera por parte del estudiante. Por ejemplo, en el “Cuadro 3” del tercer capítulo del *Marco común*, el Consejo de Europa opta por la utilización de los cuatro grupos siguientes: “corrección, fluidez, interacción y coherencia” (Instituto Cervantes, 2002: 5). Luego, se evidenciará cada categoría, describiendo su contenido: el criterio de corrección se refiere a la riqueza de vocabulario, al uso de la gramática y a la sintaxis; la fluidez toma en cuenta la pronunciación, la entonación y el ritmo; la interacción da cuenta de la calidad de las intervenciones; y la coherencia mide la organización y cohesión del discurso.

¹⁴ En la versión electrónica del *Marco común* que se puede consultar en el sitio *Centro Virtual Cervantes* (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm), el lector interesado podrá encontrar, ingresando en el nexa que lleva al “Cuadro 1”, un ejemplo de escala global para la evaluación del nivel del estudiante. Del mismo modo, se puede consultar una escala con criterios globales para la evaluación del aprovechamiento de una tarea comunicativa en la página 998 del *Vademécum para la formación de profesores* (Bordón Martínez, 2004).

Al considerar el contexto que rige nuestras salas de clase, es absolutamente necesario que la escala prevea, además de la actuación del estudiante, la evaluación del aprovechamiento de la tarea y el alcance de los objetivos perseguidos en el curso. Sin embargo, el Consejo de Europa afirma que la utilización de varias categorías resulta extremadamente difícil y puede afectar considerablemente a la viabilidad, fiabilidad y validez de la prueba: “Sea cual sea el enfoque adoptado, cualquier sistema práctico de evaluación tiene que reducir el número de categorías posibles a un número viable. La experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva (en los evaluadores), y que siete categorías es psicológicamente un límite máximo” (Instituto Cervantes, 2002: 9, 16). Por consiguiente, se ha incluido en el anexo 5 de la tesina dos ejemplos de parrillas de corrección para la evaluación de la expresión escrita y oral. Al observar las dos escalas, se nota que sólo presentan tres categorías, lo que debería garantizar la eficacia de la corrección. Además, los grupos han sido seleccionados a fin de representar cada esfera del aprendizaje: el aprovechamiento de la tarea (objetivos), la actuación del estudiante (contenidos comunicativos) y el dominio de la lengua (contenidos lingüísticos). Para facilitar la transmisión e interpretación de los resultados y para indicar claramente las fuerzas y dificultades del estudiante, no sólo se ha descrito el contenido de cada categoría sino que también se ha incluido una sección dedicada a la formulación de comentarios. Esta manera de proceder debería favorecer las intervenciones en el aprendizaje así como el mejoramiento de la formación puesto que, mediante esa retroalimentación, se informa directamente al estudiante sobre la calidad de su producción y su capacidad de integrar las nociones estudiadas en clase. En este sentido, la evaluación consigue un objetivo importante, que es el de promover y mejorar las futuras realizaciones del aprendiz (Wiggins, 1998:23).

Ahora que estamos más en condiciones de determinar qué evaluamos y cómo se debería hacerlo, conviene precisar qué momento, dentro de la

formación del estudiante, es más oportuno para someter una prueba de evaluación. Para concluir esta sección, conviene distinguir otras tres formas de evaluación. *La evaluación sumativa* sirve para cuantificar el resultado de la formación y se traduce por la atribución de una nota, mientras *la evaluación formativa* está encaminada al mejoramiento de la formación, proporcionando información en cuanto al proceso de aprendizaje. Por su parte, *la autoevaluación* pretende fomentar en el estudiante un mayor grado de conocimiento de su propio aprendizaje y un nivel más alto de autonomía en su formación. Contrariamente al primer tipo de evaluación, que tiene lugar en un momento determinado del curso, la evaluación formativa es un proceso continuo y constante que se realiza a lo largo de la sesión. Aunque no conduce a una calificación cuantificable, la evaluación formativa presenta todas las características de un verdadero examen. Según José Ramón Parrondo Rodríguez: al presentar ejercicios de carácter formativo administrados “de forma periódica”, se brinda “información acerca de cómo el estudiante ha llegado hasta el resultado” y se puede “entender por qué ha alcanzado el resultado correcto o ha cometido un error. Igualmente, el estudiante tendrá conciencia de lo que puede y no puede hacer, y, en este último caso, ver claramente en qué parte del proceso se encuentra el fallo” (en Bordón Martínez, 2004: 999). Esta última característica de la evaluación formativa permite desarrollar entonces un sentimiento de responsabilidad en el estudiante, incitándole a identificar sus dificultades y corregir sus realizaciones.

Otra técnica que favorece el fomento de la autonomía en el alumno es el uso de la autoevaluación. Como ya hemos visto, este tipo de ejercicio que, además de no necesitar mucha preparación, puesto que sólo puede consistir en la presentación de una serie de preguntas, no sólo permite obtener información directa en cuanto al aprovechamiento del ejercicio y los recursos disponibles para lograrlo, sino que capacita también al alumno a conocer su propio estilo de aprendizaje. En efecto, el Consejo de Europa afirma que “el

potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (Instituto Cervantes, 2002: 9, 15).

Puesto que la evaluación en general tiene como funciones principales las de favorecer el ensayo y el error, la autocorrección y el mejoramiento, la evaluación formativa, combinada con la evaluación sumativa y la autoevaluación, no sólo ofrece varias oportunidades al estudiante para recuperarse sino que permite también al docente intervenir en su aprendizaje y adaptar la enseñanza en función de sus necesidades.

2.2.4 Criterios de calidad y coherencia en la aplicación de los conceptos estudiados

Según los resultados obtenidos gracias a un estudio realizado con el fin de definir lo que caracteriza una enseñanza de calidad, la mayoría de los estudiantes parecen reconocer la excelencia de un curso según la claridad de las explicaciones, el rigor de los métodos empleados y la estimulación intelectual que suscitan las informaciones que reciben (Dalceggio, 1991b: 23). En este sentido, el enfoque que hemos adoptado en este trabajo debería permitir contestar a sus exigencias, puesto que se centra en la pertinencia y utilidad de los conocimientos que se quieren transmitirles y en la coherencia de la selección, organización y presentación de esos contenidos a fin de que no sólo se relacionen la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de modo que se perciba la formación en su conjunto, sino también para alcanzar objetivos que sean significativos para los estudiantes. Sin embargo, no se puede pretender que la calidad de la enseñanza se resuma a la estructura y eficacia de un curso. En efecto, es absolutamente esencial considerar que, en una sala de clase, varios factores emotivos pueden tanto estimular como perjudicar el

aprendizaje, especialmente cuando se trata de la adquisición de una lengua. Es por esta razón que, para concluir este capítulo, versaremos sobre esta particularidad de la enseñanza, apoyando principalmente nuestro análisis en el estudio de Lowman (1995) sobre *la dimensión intelectual y afectiva del aprendizaje*.

Entre los principios vinculados en la filosofía de Lowman, la responsabilidad del docente frente a la *motivación* del estudiante parece predominante y particularmente interesante desde un punto de vista pedagógico puesto que, al adoptar esta línea directora, el autor cambia radicalmente la concepción tradicional que tiende a atribuir los resultados insatisfactorios obtenidos a la falta de motivación de los alumnos. A este propósito, Lowman afirma que “we (los docentes) are responsible for motivating all students” (Lowman, 1995: 214) y precisa que es al tener en cuenta la dimensión intelectual y afectiva de la enseñanza que se capta su interés y atención y que se garantiza su compromiso. El “intelectual excitement”, tal como lo denomina Lowman, depende de la pertinencia del contenido del curso, de la capacidad del docente para vulgarizarlo y de la aplicación y uso de esos nuevos conocimientos (Lowman, 1995: 218). Como se puede ver, esta metodología se junta perfectamente con el concepto de calidad descrito en este capítulo. Pero para que el dispositivo de formación sea lo más rentable posible y que se contribuya a favorecer un alto nivel de motivación en los alumnos, un elemento imprescindible debe caracterizar todos sus componentes: la *coherencia*. Conviene entonces recordar que, al proceder a una etapa de preparación previa durante la que se identifican las necesidades de los estudiantes, las cuales permitirán precisar las competencias que se quieren desarrollar, formular los objetivos del curso y organizar las actividades de aprendizaje que prepararán al estudiante a enfrentarse con una tarea evaluadora (Dalceggio, 1992: 11), se asegurará la congruencia del conjunto de la formación.

Además del carácter intelectual del curso, el interés y el nivel de participación de los alumnos dependen asimismo de su receptividad y de su percepción frente a su formación. Entonces, el aspecto emotivo y afectivo del aprendizaje, o sea, *la interacción y la relación interpersonal* que se establecen entre el docente y su grupo de estudiantes, influirán considerablemente sobre la motivación de los aprendices. Además, un *clima favorable al aprendizaje*, basado en la comunicación y la colaboración y no en el control, el individualismo y la competición, constituye uno de los elementos más significativos para generar en el alumno sentimientos positivos que facilitarán el aprendizaje. Según Dalceggio, esta “comunicación interpersonal” no debe reducirse a la simple “expresión verbal”. Muy al contrario, va mucho más allá y depende, en primer lugar, de la capacidad del docente de saber escuchar, a reconocer una emoción y a intervenir eficazmente ante factores afectivos (Dalceggio, 1991a: 40). Una primera etapa que puede favorecer una buena escucha y contribuir a la calidad de la comunicación a lo largo del curso, es el hecho de *conocer a los estudiantes*. Ya hemos mencionado que, al tener en cuenta los intereses, los objetivos y las esperanzas personales y profesionales de los estudiantes en la planificación del curso, se aumentará el nivel de participación en clase. Aquí conviene insistir otra vez en la importancia de enterarse de los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos para evitar favorecer una cierta categoría de estudiantes (Dalceggio, 1991b: 9). Para contestar a todos los perfiles estudiantiles, es esencial *variar la enseñanza*, por ejemplo, alternando entre las formas deductiva e inductiva, cambiando los equipos de trabajo o presentando contenidos variados. Esta manera de funcionar presenta asimismo otra ventaja: permite solucionar uno de los aspectos más problemáticos que se halla actualmente en nuestras salas de clase: la *heterogeneidad* de los grupos de estudiantes. En el cuestionario *Características de cada estudiante* que presentamos en el anexo 2 de la tesina, la primera sección permite precisamente evaluar los diferentes

recorridos académicos de los alumnos. Al emplear semejante herramienta, el docente obtendrá datos útiles con los cuales podrá intervenir adecuadamente en el aprendizaje del alumno, entre otras cosas, equilibrando los grupos de trabajo y cerciorándose de que cada equipo pueda beneficiarse de la ayuda de un estudiante más avanzado. El trabajo en equipo, además de ser eficaz, cooperativo y promovedor de sentimientos positivos, se revelará muy beneficioso para la clase entera y debería aumentar considerablemente el nivel de motivación de cada tipo de estudiante, tanto el de los que tengan más dificultades como el de los más experimentados. Evidentemente, puesto que el hecho de conocer los diferentes perfiles de aprendizaje permite favorecer la adquisición y utilización de la lengua, es necesario variar la forma de trabajo para que los estudiantes que suelen trabajar a solas tengan oportunidades para realizar actividades individualmente y que los que necesitan más tiempo para asimilar el idioma no desarrollen sentimientos de inferioridad al compararse con los demás y puedan trabajar, en ciertos momentos, con estudiantes de mismo nivel. Pero dado que los alumnos tienen la costumbre de formar equipos con amigos o colegas que ya conocen, un cambio repentino en la forma de trabajo podría ser desestabilizador y generar resistencia por parte de los estudiantes. En este sentido, el primer día de clase constituye una etapa crucial pues es precisamente donde se negociarán las modalidades del curso. En este caso, si el docente precisa, desde el primer curso, que proyecta cambiar los equipos de trabajo en el camino, los estudiantes deberán asumir esta condición. Sin embargo, para que la sala de clase represente lo más posible una situación real, deberían aprovechar la oportunidad para enfrentarse con alumnos de nivel superior. Además, los cambios de equipos no tendrían que ser constantes y deberían servir más bien para sensibilizarles sobre su estudio y aprendizaje y para suscitar un sentimiento de responsabilidad en cada alumno. El fomento de su *autonomía* constituye efectivamente uno de los enfoques más susceptibles de paliar los distintos estilos de aprendizaje y “permite que la enseñanza y el aprendizaje se

acomoden a la heterogeneidad de los grupos de estudiantes: necesidades e intereses específicos, diferentes motivaciones y habilidades para aprender, estilos, formas y ritmos de aprendizaje variados, y distinta formación y conocimientos previos de cada alumno” (Giovannini *et al.*, 1996a: 27). La autoevaluación constituye otra técnica extremadamente eficaz para que el alumno “aprenda a aprender”. Sin embargo, la etapa previa a la autonomía reside en el hecho de conocer a sus estudiantes y de proveer una enseñanza centrada en el aprendiz.

Además de facilitar el aprendizaje, el conocimiento y la comprensión de los estudiantes posibilita que se establezca una relación interpersonal entre el docente y el grupo de alumnos durante el curso. Esta relación, fundamentada necesariamente en la comunicación, permite crear un clima propicio al aprendizaje en el aula. Según Lowman, esta dimensión de la enseñanza-aprendizaje es esencial puesto que desempeña un papel determinante en la motivación de los aprendices (Lowman, 1995: 221). Por su parte Arnold insiste particularmente en la influencia de los factores emotivos para describir la dimensión afectiva del aprendizaje de una lengua. Sostiene que “la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, pueden peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje” (Arnold y Douglas Brown, 2000: 20) y precisa que, entre todos los sentimientos que se hallan en una clase de lengua, la ansiedad parece ser la emoción que más afecta a la adquisición de un idioma y al alcance de los objetivos del curso, “impidiendo que la memoria funcione adecuadamente y reduciendo así enormemente la capacidad de aprendizaje” (Arnold Douglas Brown, 2000: 20). Entonces, subraya claramente la atención particular que se debe manifestar al aspecto afectivo en la sala de clase, enfatizando el impacto de las emociones negativas sobre la formación global del alumno, tales como el estrés, la inhibición, la introversión y la falta de autoestima. Como ya hemos observado, una formación que insiste en la colaboración y que se centra en el diálogo, en la claridad de las explicaciones y en la transparencia de los instrumentos de

evaluación debería contribuir a reducir el nivel de estrés asociado muy a menudo con “El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable”, lo cual “supone una gran cantidad de vulnerabilidad” (Arnold y Douglas Brown, 2000: 26). Sin embargo, esas medidas no pueden poner remedio a todas las dificultades que conlleva la complejidad de la dimensión afectiva y, por lo tanto, conviene insistir en ciertos aspectos de la enseñanza, tales como la personalidad del aprendiz y las consecuencias del tratamiento del error, y presentar algunas soluciones.

Según Arnold, la personalidad del estudiante cumple asimismo una función importante en sus capacidades para comprender, asimilar y servirse de la lengua. Por ejemplo, los alumnos más “sociables y habladores aprenden mejor los idiomas pues son más dados a participar en la clase y a buscar oportunidades para practicar” (Arnold y Douglas Brown, 2000: 28). Para contestar a los estudiantes más reservados, es importante entonces tomar en cuenta su temperamento, adaptar la enseñanza en función de sus necesidades y establecer un clima de comprensión en el aula. Y al variar la forma de trabajo y al pedir a los estudiantes que trabajen en cooperación, el docente intervendrá en el proceso de aprendizaje de los alumnos más introvertidos, es decir que, en ciertos momentos, contribuirá a fomentar su competencia comunicativa, maximizando sus capacidades a expresarse de manera oral y, en otros, producirá en el alumno emociones positivas, permitiéndole trabajar individualmente o realizar ejercicios escritos.

En una clase de lengua no sólo es inevitable que el aprendiz cometa errores, sino que es esencial. En efecto, los fallos en la comunicación, la petición de aclaraciones y repeticiones, la incompreensión y los errores lingüísticos informan directamente sobre el proceso de aprendizaje, es decir que, no sólo revelan qué ha aprendido sino también cómo ha logrado aprenderlo. Los autores de *Profesor en acción 2* afirman que: “Una enseñanza que estimule la exploración y la toma de riesgos podrá detectar en sus aulas una presencia mucho más abundante de errores. Pero, con toda

seguridad, detectará también unos índices más altos de progreso en el aprendizaje” (Giovannini *et al.*, 1996b: 21). A pesar de que la comisión de errores se compagina con el estudio de las lenguas, la inhibición que pueden experimentar ciertos estudiantes tiende a frenar considerablemente la participación en clase y, por lo tanto, el proceso de comunicación así como la interacción. Para evitar que el aprendiz desarrolle el reflejo de callarse, de apartarse deliberada y sistemáticamente o que participe sólo en contextos precisos, es necesario sensibilizarle sobre la importancia del error para su formación¹⁵. Otra manera de reducir el impacto de la inhibición en el aula, reside en el *tratamiento del error* y en el hecho de variar la forma de corrección. Durante una actividad centrada en la expresión oral, sería más apropiado, para que tenga lugar una libre comunicación entre los alumnos y para animarles a utilizar todo su bagaje de conocimientos, tomar nota de los errores cometidos y proceder a una puesta en común durante la que se evidenciarán las dificultades generales del grupo. Sin embargo, si se trata de un ejercicio de práctica en el que el aprendiz debe demostrar que ha comprendido y que utiliza correctamente las nociones lingüísticas estudiadas, el docente deberá asegurarse de que cada alumno domine la nueva materia antes de pasar a la etapa siguiente del curso. En otros momentos, por ejemplo, durante tareas de expresión escrita o de comprensión auditiva y lectora, es posible proceder a una *corrección selectiva*, insistiendo sólo en aspectos precisos de la lengua. Contrariamente a una corrección exhaustiva del trabajo realizado, que se traduce muy a menudo por una página llena de comentarios e indicaciones en rojo, lo cual podría desanimar al alumno, la corrección selectiva tiene la ventaja de brindarle una *retroalimentación*, indicándole claramente qué aspectos debe mejorar. Los comentarios que se le transmite desempeñan aquí un papel fundamental puesto que permiten evidenciar el progreso del alumno e ir paso a paso a lo largo del proceso de

¹⁵ En las páginas 21 y 43 de los volúmenes 1 y 2 de *Profesor en acción* se proponen herramientas encaminadas a concientizar a los estudiantes sobre la importancia de cometer errores para aprender un idioma y a los docentes sobre el tratamiento del error en clase.

formación. En efecto, si el profesor pide que los estudiantes redacten una composición escrita pero que sólo se concentra, por ejemplo, en las preposiciones, en los marcadores de relación o en la utilización de los tiempos verbales, el estudiante no sólo estará más en condiciones de identificar sus dificultades sino que estará motivado en progresar. En este sentido, la alternancia entre la corrección selectiva y la exhaustiva favorece entonces tanto el fomento de emociones positivas en el alumno como una comprensión del proceso de aprendizaje más profunda en el profesor.

Y finalmente, para incitar a los alumnos a correr el riesgo de equivocarse, a utilizar las nuevas nociones, a comprobar su comprensión y a practicar y a servirse de la lengua fuera del aula, y para evitar que sentimientos negativos tales como el ridículo, la humillación y la frustración lo impidan hacerlo, “hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismo y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados” (Arnold y Douglas Brown, 2000: 28). Entonces, se trate de la forma de corrección empleada, del clima de aprendizaje o de los métodos de enseñanza utilizados, al contribuir al fomento de un alto nivel de *autoestima* en los estudiantes, no sólo se contestará a sus esperanzas, ayudándoles a alcanzar los objetivos que se habían fijado al principio del curso, sino que se les habrá proporcionado las herramientas necesarias a un aprendizaje duradero, un aprendizaje que va más allá del componente lingüístico y que les será útil a lo largo de su formación.

En este capítulo aunque se ha intentado identificar y presentar los elementos básicos que caracterizan y aseguran la excelencia de una formación, sería falso pretender que sólo existe un modelo único de enseñanza de calidad. Para alcanzar los objetivos de un curso y para llevar a los estudiantes a comunicarse en español, es evidente que el docente ha de planificar sólidamente sus clases y seleccionar contenidos y métodos de enseñanza eficaces y coherentes. Pero, dado que cada profesor tiene su

propio estilo y que tanto la personalidad del estudiante como la energía del grupo influyen directamente sobre el desarrollo del curso, la calidad de la enseñanza no puede y no debe limitarse al aspecto intelectual de la formación. Puesto que la dimensión afectiva tiene asimismo un impacto considerable sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede concluir que una formación de calidad pasa necesariamente por la reflexión sobre la tarea docente y la capacidad de adaptarse a las realidades que caracterizan la sala de clase.

3. CONCLUSIÓN

A fin de que el lector tenga una visión global de los aspectos abordados en este documento, conviene, ahora, recordar los objetivos del trabajo así como lo que justificó su elaboración, presentar una síntesis de los temas y conceptos tratados, exponer tanto los desafíos como los límites del estudio y reflexionar sobre perspectivas futuras.

En primer lugar, se puede afirmar que el punto de partida de la tesina reside en las críticas de Claude Germain, de Jane Arnold y de Pilar Melero Abadía, tres autores que cuestionan la capacidad de los cursos de lengua a llevar a los estudiantes a interactuar verdaderamente en una situación real. Es precisamente para intentar explicar los orígenes de esta situación problemática por lo que se procedió al esbozo del perfil de la enseñanza del español en Quebec. Mediante el análisis de los resultados obtenidos gracias a la elaboración del repertorio de las instituciones de enseñanza que ofrecen cursos de español, se ha podido evidenciar entonces una situación contradictoria: la fuerte demanda de aprendizaje de español y la falta de formación de los profesores. Pero, al considerar las numerosas medidas que se han tomado para solucionar el problema, tales como el constante mejoramiento de los libros de texto, las innovaciones tecnológicas, los cambios incesantes en las metodologías empleadas, la realización de trabajos considerables para homogeneizar la práctica docente como, por ejemplo, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y el *Marco común europeo de referencia* del Consejo de Europa, se ha optado por seguir un camino distinto para elaborar este trabajo, puesto que la intervención en la formación de los futuros profesores, insistiendo particularmente en la calidad de la enseñanza, parece constituir la solución más duradera.

Para ayudar a los estudiantes que proyectan dedicarse en la enseñanza del español en un nivel universitario, complementar la formación que habrán recibido y proporcionarles una obra de referencia sobre la que podrán apoyarse, se ha intentado definir un cuadro teórico eficaz y flexible que pueda

encuadrar tres esferas del curso: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El concepto de calidad, teoría central de la tesina, ha permitido entonces presentar una serie de criterios precisos que deberían orientar al docente en el nivel de la selección, organización y presentación de los contenidos del curso. A la luz de los principios descritos en el segundo capítulo, *la noción de coherencia* parece representar uno de los criterios más esenciales a la calidad de la enseñanza, puesto que sirve como punto de anclaje que permite definir el *para qué enseñar*, el *qué enseñar* y el *cómo enseñar*. Efectivamente, para que la formación le sea provechosa al estudiante, ha de alcanzar el objetivo principal del curso, que es el de comunicarse en español fuera del aula en un nivel determinado. La coherencia implica necesariamente que todos los componentes de la enseñanza se organizan en función de este objetivo. Pero también, es fundamental que exista una estrecha relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Así, se abordará el curso en su conjunto y se podrá intervenir adecuadamente en el aprendizaje del estudiante.

Dado que el hecho de comunicarse en español va mucho más allá de la simple repetición de frases memorizadas y que se refiere, en realidad, a las capacidades del alumno a *interactuar* en una situación de comunicación real, se ha privilegiado, en esta obra, *la noción de competencia comunicativa*. Entre las numerosas concepciones del aprendizaje de idiomas existentes, esta manera de abordar la enseñanza apoya e ilustra claramente el principio de coherencia, posibilitando formular claramente los objetivos generales del curso: dominar el sistema lingüístico (*competencia lingüística*), adaptar el discurso en función de la situación (*competencia sociolingüística*), recurrir a técnicas que facilitan la adquisición y utilización de la lengua (*competencia estratégica*) y desenvolverse en todas las esferas de la comunicación (*destrezas de comprensión y de expresión*).

A la hora de escoger los contenidos del curso, hemos visto que la noción de competencia comunicativa no permite garantizar la coherencia de la enseñanza, puesto que constituye un concepto demasiado amplio para precisar el “qué enseñar”. Por consiguiente, es absolutamente necesario

trabajar a partir de los temas más significativos que se abordan en el libro de texto y asociarlos con objetivos más restringidos. Además, hemos insistido en la importancia de utilizar *criterios de selección* para orientar la elección de las nociones que favorecerán el alcance de esas finalidades así como la de las actividades de aprendizaje más susceptibles de facilitar su adquisición. En efecto, al presentar un vocabulario *rentable, relevante y frecuente*, se maximizará la memorización de esos conocimientos nuevos y al optar por actividades *auténticas, válidas, motivadoras y respetuosas*, se asegurará su plena utilización.

Puesto que la continuación lógica en la que se inscribe cada esfera del curso representa una de las características más importantes de la noción de coherencia, es esencial que la organización de los contenidos del curso constituya una verdadera preparación en vista de una eventual evaluación y conduzca a su aprovechamiento. En este sentido, *la noción de secuencia didáctica* relaciona, de manera elocuente, la enseñanza recibida, el aprendizaje realizado y el alcance de los objetivos del curso, estableciendo nexos significativos entre los conocimientos transmitidos y la capacidad del estudiante a transferirlos. Aunque el profesor que respeta esas exigencias debería intervenir favorablemente en el nivel de motivación del alumno, permitiéndole percibir inmediatamente la utilidad de su formación, es importante recordar que el “cómo enseñar” no sólo depende de la secuenciación de los contenidos del curso. En efecto, hemos demostrado que *la dimensión afectiva* ejerce una influencia directa sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Además de la pertinencia de las nociones, es fundamental entonces distinguir los *diferentes perfiles estudiantiles*, establecer un *clima favorable al aprendizaje*, privilegiar el *trabajo en cooperación* y evidenciar los progresos y dificultades mediante la *constante retroalimentación* de los resultados. Así, no sólo se motivará al alumno sino también se fomentará en él un alto nivel de *autoestima*.

Del mismo modo, la noción de coherencia rige el proceso de evaluación, lo que significa que el modelo de evaluación que se adoptará

deberá fundamentarse en criterios de calidad rigurosos, tales como *la selección del tipo de examen más apropiado, la secuenciación y viabilidad de las pruebas, la utilización de criterios de corrección coherentes y la validez y fiabilidad de los resultados*. Por otra parte, los resultados del examen deben certificar, de manera objetiva, el nivel de fomento de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Aquí la noción de coherencia pone de relieve un aspecto problemático de la evaluación de la competencia de comunicación. Los grupos numerosos, los límites de tiempo y de espacio, la heterogeneidad de la clase son algunos de tantos factores que complican la confección de exámenes válidos y fiables. Pero, sobre todo, a pesar de que se utilicen criterios y parrillas de corrección extremadamente rigurosos, resulta difícil apreciar, con toda objetividad, la calidad de las interacciones de los estudiantes. Springer explica la situación, afirmando que “Le nouveau paradigme, même s’il n’est pas encore parvenu au terme de son évolution, propose une compétence de communication multidimensionnelle. Cette modélisation théorique ne fournit pas un mode d’application pour l’évaluation” (Springer, 1999: 5). En efecto, los numerosos cambios aportados para renovar la enseñanza y todos los estudios realizados para definir más precisamente el contenido de la competencia comunicativa no han permitido proponer un modelo de evaluación que reflejara la formación recibida y que demostrara los aprendizajes realizados. Pero, si enseñamos a nuestros estudiantes cómo interactuar en situación real, ¿no sería urgente definir lo que caracteriza “la evaluación interaccional”, sólo por principios de coherencia?

Este tipo de cuestionamiento ilustra bien todos los desafíos que propone la enseñanza del español en el contexto actual y, permite abordar, al mismo tiempo, los límites de este estudio.

Para respetar las exigencias de la redacción de la tesina y proponer una obra de referencia que versara sobre los aspectos esenciales de la enseñanza, no ha sido posible abordar o profundizar ciertos temas, como, por ejemplo, las aportaciones de las nuevas tecnologías, el análisis de los diferentes

métodos de enseñanza existentes y la importancia del primer día de clase, aunque pudieran contribuir a la definición del concepto de calidad. En este sentido, la evaluación representa uno de los grandes desafíos del trabajo, pues dado la complejidad del tema, se hubiera podido consagrar la obra entera a su presentación. Por razones evidentes, sólo se ha podido ofrecer una síntesis de sus principales características.

Desde un punto de vista crítico, se puede afirmar que, de modo general, el enfoque adoptado es muy exigente y no deja mucho espacio a la espontaneidad, sobre todo en el nivel de la planificación del curso. Pero, una discusión en clase que surge de manera repentina, las propuestas de los estudiantes que pueden cambiar el programa del curso o las numerosas preguntas que hacen, ¿no son señales de interés, de motivación y de compromiso?

Estos ejemplos demuestran claramente que no existe un modelo único de enseñanza de calidad y que, “Ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un método con respecto a otros, parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado” (Zanón, 1999: 124). Se puede concluir entonces que la calidad de la enseñanza pasa necesariamente por la reflexión y reside, en primer lugar, en la capacidad del docente a adaptarse a las realidades que caracterizan su curso, a variar la enseñanza y a emplear métodos flexibles, que permitan una cierta apertura y que favorezcan el equilibrio, el justo medio.

OBRAS CITADAS

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, A. *et al.* *Sueña 3. Español lengua extranjera. Libro del alumno*. Madrid, Universidad de Alcalá, Grupo Anaya, S. A., 2001.

ARNOLD, J., DOUGLAS BROWN, H. "Mapa del terreno" en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 2000. Páginas 19-41.

BORDÓN, Teresa. "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas" en *Carabela: La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 2004. Páginas 5-29.

BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa. "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad general española de librería S. A., 2004. Páginas 983-1003.

BOROBIO, Virgilio. *Nuevo ELE inicial 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid, SM, 2001.

BOROBIO, Virgilio. *Nuevo ELE inicial 1. Libro del alumno*. Madrid, SM, 2001.

BUESO FERNÁNDEZ, I., VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R. "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas" en *Carabela: Lengua y Cultura en el aula E/LE*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 1999. Páginas 63-92.

CASTRO, F. *et al.* *Nuevo Ven 1. Libro del profesor*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 2004.

CERROLAZA, M., CERROLAZA, O. *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid, Edelsa, 1999.

DALCEGGIO, Pierre. *Enseigner au niveau supérieur*. Montreal, Université de Montréal, 1991a.

DALCEGGIO, Pierre. *Profil de l'étudiant universitaire*. Montreal, Université de Montréal, 1991b.

DALCEGGIO, Pierre. *Pour un enseignement supérieur de qualité : enjeux et défis pédagogiques*. Montreal, Université de Montréal, 1992.

EGUILUZ PACHECO, J., EGUILUZ PACHECO, Á. "La evaluación de la comprensión lectora" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad general española de librería S. A., 2004. Páginas 1025-1041.

EGUILUZ PACHECO, J., EGUILUZ PACHECO, Á. "La evaluación de la expresión escrita" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad general española de librería S. A., 2004. Páginas 1005-1024.

FELX, Claire. *L'examen oral. Un instrument de mesure des apprentissages*. Montreal, Université de Montréal, 1996.

FIGUERAS, Neus. "Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral" en *Carabela : La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 2004. Páginas 63-84.

GERMAIN, Claude. *Évolution dans l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. París, CLE international, 1993a.

GERMAIN, Claude. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Centre Éducatif et Culturel inc., 1993b.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa, 1996a.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid, Edelsa, 1996b.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid, Edelsa, 1996c.

HUBA, M., E., FREED, J., E. "Assessing Students' Ability to Think Critically and Solve Problems" en *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting to Focus from Teaching to Learning*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2000. Páginas 201-232.

INSTITUTO CERVANTES. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo Anaya, 2002. En el sitio *Centro Virtual Cervantes*: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco.htm>

Página consultada el 23 de marzo de 2004.

LAUZON, Francine. "Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions" en *Pédagogie collégiale*, vol. 14, núm. 2, diciembre de 2000. Páginas 34-40.

LITTLEWOOD, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid, Cambridge University Press, 1996.

LLOBERA, M. *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995.

LONG, M., H., CROOKES, G. "Three Approaches to Task-Bases Syllabus Design" en *Tesol Quarterly*, vol. 26, núm. 1, primavera, 1992. Páginas 27-56.

LÓPEZ BARBERÁ, I. *et al.* *Mañana 2. Curso de español. Libro del alumno*. Madrid, Grupo Anaya, S.A., 2003.

LOWMAN, J. "What Constitutes Masterful Teaching" en *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1995. Páginas 1-37.

MARTÍN PERIS, E. "La subcompetencia lingüística o gramatical" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad general española de librería S. A., 2004. Páginas 467-489.

MARTÍN PERIS, E. *et al.* *Carabela: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 1998.

MARTÍN PERIS, E. *et al.* *Gente 3. Libro de trabajo y resumen gramatical*. Barcelona, Difusión, S. L., 2002.

MARTÍN PERIS, E. *et al.* *Gente nueva edición. Libro de trabajo*. Barcelona, Difusión, S. L., 2004.

MARTÍN PERIS, E., SANS BAULENAS, N. *Gente nouvelle édition. Livre de l'élève*. Barcelona, Difusión, S. L., 2004.

MELERO ABADÍA, Pilar. "La enseñanza comunicativa de la lengua" en *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 2000. Páginas 80-105.

MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1982.

MOISAN, Richard. "Favoriser la motivation scolaire, toute une mise en scène" en *Pédagogie collégiale*, vol. 14, núm. 4, mayo de 2001. Páginas 40-46.

NUNAN, David. "Communicative Tasks and the Language Curriculum" en *Tesol Quarterly*, vol. 25, núm. 2, verano, 1991. Páginas 279-296.

PARRONDO, José Ramón. "Aspectos éticos de la evaluación : impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores" en *Carabela : La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 2004. Páginas 31-43.

PERRENOUD, Philippe. "Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences" en *Pédagogie Collégiale*, vol. 9, núm. 1., 1995a. Páginas 20-24.

PERRENOUD, Philippe. "Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élèves" en *Pédagogie Collégiale*, vol. 9, núm. 2, 1995b. Páginas 6-10.

PERRENOUD, Philippe. "Construire des compétences. Est-ce tourner le dos aux savoirs?" en *Pédagogie Collégiale*, vol. 12, núm. 3, 1999. Páginas 14-18.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. "Las estrategias de comunicación" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad general española de librería S. A., 2004. Páginas 435-446.

PRÉGENT, Richard. *La préparation d'un cours*. Montreal, École Polytechnique de Montréal, 1990.

PRIETO HERNÁNDEZ, Juan Miguel *et al.* "La elaboración de una prueba de nivel : la reforma de los DELE" en *Carabela : La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 2004. Páginas 85-140.

REID, Joy. "La efectividad en el aula: problemas, política y pragmática" en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 2000. Páginas 315-323.

SÁNCHEZ LOBATO, J. *et al.* *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad general española de librería S. A., 2004.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A., 1993.

SPICER-ESCALANTE, María. "El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua en EE UU" en *Carabela : La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 2004. Páginas 45-62.

SPRINGER, Claude. "Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique: de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin?" en el sitio *Cours de Maîtrise 2*, 1999.

<http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/coursmaitrise22.htm>

Página consultada el 9 de junio de 2005.

ST-JEAN, Madelaine. *L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur*. Montreal, Université de Montréal, 1994.

SWAN, Michael. "A Critical Look at the Communicative Approach" en *ELT Journal*, vol. 39, núm. 1, enero, 1985. Páginas 2-12.

TARDIF, Jacques. "La construction des connaissances. 1. Les consensus" en *Pédagogie Collégiale*, vol. 11, núm. 2, 1997. Páginas 14-19.

TARDIF, Jacques. "La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques" en *Pédagogie Collégiale*, vol. 11, núm. 3, 1998. Páginas 4-9.

TIBERIUS, R., G., TIPPING, J. "The Discussion-Leader: Fostering Student Learning in Groups" en *Teaching alone, Teaching together. Transforming the Structure of Teams for Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2000. Páginas 108-130.

WIGGINS, Grant. "Ensuring Authentic Performance" en *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, edición Jossey-Bass Publishers, 1998. Páginas 21-42.

YALDEN, Janice. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Nueva York, Pergamon Institute of English, 1983.

ZANÓN, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, 1999.

ANEXO 1

***La enseñanza del español en Quebec: repertorio
de los establecimientos de enseñanza, de los programas
y de los cursos ofrecidos en el año 2004***

***La enseñanza del español en Quebec:
repertorio de los establecimientos de
enseñanza, de los programas y de los
cursos ofrecidos en el año 2004***

© Karine Jetté

ÍNDICE

<i>Nota para el usuario</i>	P. xiii
<u>Sección 1: Universidades</u>	P. xiv-vl
1- <i>Esquema de la enseñanza del español a nivel universitario en Quebec.</i>	P. xiv
2- <i>Descripción de los programas:</i>	P. xv-vl
HEC	P. xv
École Polytechnique de Montréal	P. xvi
Université Bishop's	P. xvii
Université Concordia	P. xviii-xix
Université Laval	P. xx-xxii
Université Mc Gill	P. xxiv-xxv
Université de Montréal	P. xxvii-xxx
Université Sherbrooke	P. xxxiv
Université du Québec à Chicoutimi	P. xxxvi-xxxviii
Université du Québec à Montréal	P. xxxix-xl
Université du Québec en Outaouais	P. xlii
Université du Québec à Trois-Rivières	P. xliii-xliv
Université du Québec à Rimouski	P. vl
3- <i>Centros de recursos:</i>	
Université Laval	P. xxiii
Université Mc Gill	P. xxvi
Université de Montréal	P. xxxi-xxxiii
Université Sherbrooke	P. xxxv
Université du Québec à Montréal	P. xli
4- <i>Lista de los establecimientos de enseñanza universitaria.</i>	P. vli-vlii
<u>Sección 2: Cegeps</u>	P. viiii-lix
1- <i>Esquema de la enseñanza del español a nivel colegial en Quebec.</i>	P. viiii-liv
I- Establecimientos gubernamentales	P. viiii-liii
II- Establecimientos privados y subvencionados	P. liv
2- <i>Lista de los establecimientos de enseñanza colegial.</i>	P. lv-lix
<u>Sección 3: Escuelas secundarias</u>	P. lx-lxiv
1- <i>Esquema de la enseñanza del español a nivel de la secundaria en Montreal.</i>	P. lx-lxii
I- Establecimientos gubernamentales	P. lx
II- Establecimientos privados	P. lxi-lxii
2- <i>Lista de los establecimientos de enseñanza secundaria.</i>	P. lxiii-lxiv

Nota para el usuario

Este repertorio es el primer resultado de una investigación cuyo objetivo final es el de definir el perfil de la situación del español en el nivel de su enseñanza en Quebec. Esta primera etapa del proyecto permite reunir en un mismo documento las informaciones relativas a la enseñanza del español tanto en el plano lingüístico como cultural. Para realizar el estudio, los datos fueron recogidos en Internet, a partir de los sitios de las instituciones escolares y por teléfono cuando no se hallaba la información deseada.

De manera más concreta, se agrupan estos informes bajo tres grandes secciones: *universidades*, *cegeps* y *escuelas secundarias*. En cada una de estas secciones aparecen la lista de los establecimientos de enseñanza, la descripción de los programas y la lista de los cursos ofrecidos en el año 2004 así como un cuadro en el que se resumen claramente los datos recogidos.

En la primera parte del repertorio, consagrada a la enseñanza del español en las universidades de la provincia de Quebec, se puede consultar los diferentes programas, disciplinas y servicios pedagógicos puestos a la disposición de los estudiantes que desean dedicarse al aprendizaje del español y de las culturas hispánicas. En el nivel de la enseñanza colegial, la segunda sección del documento elabora la lista de los establecimientos privados y gubernamentales en Quebec en los que se ofrecen clases de español. La descripción de los programas, disciplinas y servicios colegiales se halla también en estas páginas. La última sección del repertorio se interesa por la enseñanza del español en las escuelas secundarias privadas y públicas de la región de Montreal. Esta parte del documento indica claramente en qué año de la secundaria se ofrecen clases de español y qué importancia se les concede en la formación del estudiante, o sea, si se ofrecen de manera obligatoria u opcional.

Para que siga conservando su validez, el repertorio se dirige especialmente al cuerpo docente, a las instituciones de enseñanza, a los responsables de la elaboración de los programas y a todos los que se dedican a la enseñanza del español y los invita a participar en su desarrollo renovando su contenido. Se les pide entonces su colaboración enviando sus observaciones, sugerencias y correcciones, si llega el caso, a la dirección electrónica que aparece más abajo para que se hagan las modificaciones necesarias.

Karine Jetté
Estudiante en maestría en estudios hispánicos
Universidad de Montreal
Septiembre de 2004
karine.jette@umontreal.ca

Enseñanza del español a nivel universitario en Quebec

Estudios hispánicos (primer ciclo)
 Estudios hispánicos (estudios superiores)
 Estudios latinoamericanos y caribeños
 Enseñanza del español
 Traducción del español
 Lenguas modernas
 Lengua española
 Cursos de español
 Centro de recursos

École Polytechnique de Montréal								X	
HEC								X	

Université Bishop's	B C D			B C					
Université Concordia	A B C				B				
Université Laval	A	E F		D	A		D ^o		*
Université McGill	A	E F	A B C						*
Université de Montréal	A B C	E F	C		D				*
Université Sherbrooke						D			*
Université du Québec:									
en Abitibi-Témiscamingue									
à Chicoutimi				A		A	S D ^o		
à Montréal							B D		*
en Outaouais								X	
à Trois-Rivières	*			A					
à Rimouski								X	

- A "Baccalauréat" (90 crédits)
 B "mineur" (30 crédits)
 C "majeur" (60 crédits)
 D certificado (30 crédits)
 E maestría (45 créditos)
 F doctorado (90 créditos)
 X "fuera de programa"
 ° programa corto de primer ciclo (15 créditos)
 * centro de recursos

CURSOS DE GESTIÓN OFRECIDOS EN ESPAÑOL:

Comercio Internacional
Fundamentos de mercadotecnia
Gestión de las operaciones y de la producción
Gestión de recursos humanos
Hacer negocios en América Latina
Español de los negocios

École Polytechnique de Montréal
Descripción de los cursos ofrecidos

La biblioteca de la Polytechnique pone a disposición de sus estudiantes el método *Assimil: kit de aprendizaje lingüístico*. El kit se compone de dos libros y de cuatro discos compactos.

Université Bishop's Programas

1- ESTUDIOS HISPÁNICOS:

1- Minor in Hispanic Studies	(24 créditos)
2- Certificate in Hispanic Studies	(30 créditos)
3- Major in Hispanic Studies	(42 créditos)

Lista de los cursos:

Spanish Language 1
 Spanish Language 1-2 (Intensive course)
 Spanish Language 2
 Spanish Language 2-3 (Intensive course)
 Spanish Language 3
 Spanish Language 4
 Spanish Composition
 Spanish Conversation
 Spain: Civilization and Culture
 Mexico: Civilization and Culture
 The Central American Region and the Spanish Caribbean: Civilization and Culture
 The Southern Cone and the Andean Region: Civilization and Culture
 Spanish Cinema
 Major Hispanic Authors
 Introduction to Peninsular Literature
 Introduction to Spanish American Literature
 Hispanic Literature and Films
 Spanish Caribbean Literature
 History of the Spanish Language
 Spanish Linguistics 1-2
 Advanced Spanish Grammar
 Seminar in Linguistics
 Seminar in Literature

2- ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A NIVEL DE LA SECUNDARIA:

"majeur" en estudios hispánicos
 +
 "mineur" en enseñanza

Université Concordia

Programas

1- ESTUDIOS HISPÁNICOS:

-BA Honours in Spanish (Literature and Society)	(60 créditos)
-BA Specialization in Spanish (Expression and Culture)	(60 créditos)
-BA Major in Spanish Option A: Literature and Society	(42 créditos)
Option B: Expression and Culture	(42 créditos)
-Minor in Spanish	(30 créditos)

2- TRADUCCIÓN DEL ESPAÑOL:

-Minor in Spanish Translation	(33 créditos)
-------------------------------	---------------

3- ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL:

-Curso Perspectives on the Teaching of Spanish	(3 créditos)
--	--------------

Lista de los cursos:

Introductory Spanish: Intensive Course
 Introductory Spanish1-2
 Intermediate Spanish: Intensive Course
 Intermediate Spanish 1-2
 Special Topics in Spanish
 Grammar and the Process of Writing 1-2
 Critical Reading of Hispanic Texts
 Introduction to Translation
 Translation Practice
 Spanish for Business
 Conquest and Empire: Spanish Literature from the Twelfth to the Seventeenth Centuries
 Crisis and Introspection: Spanish Literature from the Eighteenth to the Twenty-First Centuries
 Defining Difference in Spanish America: Literature from 1500 to 1880
 Identity and Independence in Spanish America: Literature from 1880 to the Present
 Cultures of Mexico, the Central American Region and the Spanish Caribbean
 Cultures of the Southern Cone and the Andean Region
 The History of Spanish Culture
 Special Topics in Spanish

UNIVERSITÉ CONCORDIA

LISTA DE LOS CURSOS (CONTINUACIÓN):

Option A: Literature and Society

From Orality to Literacy in Medieval Spain (1100-1500)
 Freedom and Containment in Spanish Golden Age Prose (1550-1700)
 Golden Age Drama and Poetry: Theatricality in Renaissance and Baroque Spain (1500-1690)
 Reason and Romanticism in Modern Spain: 1789-1850
 Towards Modernity in Spain: Cultural Manifestations of Liberalism and Tradition (1840-1898)
 Cultural Inquiries and Modernity in Spain (1898-1960)
 Spain in Transition: 1960 to the Present
 Romanticism and the Construction of Identity in Spanish America (1820-1890)
 Modernism: Modernity and Rebellion, Rupture and Innovation in Spanish-American Letters (1880-1920)
 The Spanish-American "Boom" and its Predecessors (1950-1980)

Option B: Expression and Culture

The Short Narrative in Spain and Spanish America
 Dramatic Representations in Hispanic Cultures
 From Object to Subject: Women and Discourse in Spain and Spanish America
 Perspectives on the Teaching of Spanish
 The History of the Spanish Language
 Current Issues in the Hispanic Cultures: Spanish America
 Current Issues in the Hispanic Cultures: Spain
 The Avant-Gardes in Spanish America and Spain and their Repercussions in the Arts
 Spanish-American Testimonio Discourse
 The Art of Persuasion: the Hispanic Essay
 Discourses of Discovery, Colonization and Resistance in Spain and Spanish America
 Literary Translation in Spanish
 Translation for Specific Fields
 Tutorial 1-2-3-4
 Honours Essay Tutorial
 Theory and Methods of Literary Analysis
 Specialization Project
 Advanced Topics in Spanish

Université Laval
Programas

- 1- ESTUDIOS HISPÁNICOS:**
- Baccalauréat en études hispaniques (90 créditos)
 - Maîtrise en Littératures d'expression espagnole (45 créditos)
 - Doctorat en Littératures d'expression espagnole (90 créditos)
- 2- LENGUA ESPAÑOLA:**
- Certificat en langue espagnole (30 créditos)
 - Microprogramme (12 créditos)
- 3- ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA:**
- Certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé d'une langue seconde (30 créditos)
- 4- TRADUCCIÓN**
- Baccalauréat en traduction: Bloc espagnol (90 créditos)

A) ESTUDIOS DE PRIMER CICLO:

Lista de los cursos:

Español intermedio 1-2
 Español avanzado 1
 Español intensivo 3-4
 Espagnol oral et orthophonie
 Producción de documentos prácticos
 Civilización española
 Gramática 1-2
 Literatura del mundo hispánico
 El español en el mundo
 Civilización de América latina
 Práctica oral
 Redacción 1: resúmenes e informes
 Introducción a la lingüística
 Problemas de gramática
 Redacción 2: traducción de textos generales
 Literatura hispanoamericana del siglo XX
 Literatura española del siglo XX
 Literatura española: Edad Media-Siglo XIX
 El cambio lingüístico
 Initiation à la didactique des langues

UNIVERSITÉ LAVAL**LISTA DE LOS CURSOS DE PRIMER CICLO (CONTINUACIÓN):**

Fonética y fonología españolas
Morfología y sintaxis avanzadas
Semántica y lexicología
Temas especiales (lingüística)
Étude contrastive portuguais-espagnol
Comentario de textos en español
Literatura y cultura hispanoamericanas: orígenes-siglo XIX
La novela y el cuento hispanoamericanos
La poesía y el teatro hispanoamericanos
Cervantes y la novela moderna
Géographie de l'Amérique latine
Relations internationales en Amérique latine
Anthropologie du Mexique
Anthropologie de l'Amérique du Sud
Temas especiales
Escritores latinoamericanos
Escritores españoles
Proyecto de investigación (literatura)
Histoire générale de l'Amérique latine
Version espagnol-français 1-2
Introduction à la traduction : théorie et pratique
Théories de l'apprentissage des langues
Didactique d'une langue seconde au primaire
Didactique de l'oral
Développement de la littératie en langue seconde
Didactique d'une langue seconde au secondaire
Techniques d'enseignement des langues secondes et étrangères
Analyse et correction phonétique
Évaluation en langues secondes ou étrangères

UNIVERSITÉ LAVAL

B) ESTUDIOS SUPERIORES:

1- Maîtrise en littératures d'expression espagnole :

Cursos obligatorios:

Metodología de la investigación en literaturas hispánicas
Proyecto de memoria
Seminario de maestría

Cursos opcionales:

Teoría del género narrativo
Lecturas 1
Temas específicos 1-2
Teoría del género dramático
Teoría del género poético

2- Doctorat en littératures d'expression espagnole:

Cursos obligatorios:

Seminario de doctorado
Examen de doctorado 1-2

Cursos opcionales:

Teoría del género narrativo
Lecturas 1
Temas específicos 1-2
Teoría del género dramático
Teoría del género poético

Servicio especializado :

“Centre d'évaluation de l'École des langues vivantes”

Además de dedicarse a la enseñanza de las lenguas, l'École des langues vivantes de la Facultad de Letras de la Universidad Laval se especializa en la evaluación lingüísticas de sus estudiantes. Mide sus competencias comunicativas y los dirige hacia actividades de formación que corresponden a sus necesidades.

A) ESTUDIOS LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS :

- | | |
|--|---------------|
| 1- Honours Program in Latin-American and Caribbean Studies: | (60 créditos) |
| Area Option | |
| Thematic Option | |
| 2- Major Concentration in Latin-American Studies | (36 créditos) |
| 3- Minor Concentration in Spanish-American Literature and Culture | (18 créditos) |

Lista de los cursos:

Cursos obligatorios: (21 créditos)

Research Seminar on Latin America and the Caribbean
Independent Research Project (Honours Thesis)
History of Latin America to 1825
History of Latin America since 1825
Survey of Spanish-American Literature 1-2
Politics of Latin America

Cursos opcionales: (39 créditos)

Area Option: 12 créditos: Spanish or Portuguese

27 créditos: a) Literature and Culture
b) History, Economics and Political Science
c) Anthropology, Geography and Sociology

Thematic Option: 12 créditos: Spanish or Portuguese

12 créditos: Latin America and the Caribbean, exclusive of language courses, selected from the Complementary Course List

15 créditos: outside the Complementary Course List, within a coherent theme of specialization

UNIVERSITÉ MC GILL

B) ESTUDIOS HISPÁNICOS:

- 1- Honours Program in Hispanic Studies** (60 créditos)
2- M.A. Degree in Hispanic Literature (with tesis or without tesis)
3- Ph.D. Degree in Hispanic Literature

ESTUDIOS DE PRIMER CICLO:

Cursos obligatorios: (24 créditos)

Survey of Spanish Literature 1-2
Survey of Spanish American Literature 1-2
Cervantes
Honours Essay

Cursos opcionales: (36 créditos)

Golden Age Prose
Literature of Discovery and Exploration
Viceregal Spanish America
Golden Age Drama
Golden Age Poetry

**All remaining credits may be selected from courses given
in the Department at or above the intermediate Spanish language level.**

CENTRO DE RECURSOS
Université Mc Gill

**EL “MEDIA RESOURCE CENTER” DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS
HISPÁNICOS:**

Colección de películas y de música de América Latina y de España.

Université de Montréal
Programas

A) ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL:

2 cursos ofrecidos:

El español: lengua extranjera 1-2

B) ESTUDIOS HISPÁNICOS:

1-	“Baccalauréat” en études hispaniques	(90 créditos)
2-	Majeur en études hispaniques	(60 créditos)
3-	Mineur en études hispaniques	(30 créditos)
4-	Maîtrise (option littérature hispanique)	(45 créditos)
5-	Doctorat (option littérature hispanique)	(90 créditos)

ESTUDIOS DE PRIMER CICLO:

Lista de los cursos:

Civilisation espagnole
Littérature espagnole: panorama
Civilisation hispano-américaine 1-2
Littérature hispano-américaine: panorama
Espagnol élémentaire
Espagnol élémentaire et intermédiaire
Espagnol intermédiaire
Espagnol intermédiaire et avancé
Espagnol avancé
Voix de l'Amérique latine
Cinéma et littératures hispaniques
Pratique orale de l'espagnol
Composition espagnole 1-2
Thème
Grammaire avancée
Poésie et discours hispaniques: méthode
Récit et théâtre hispaniques: méthode
Introduction à la traduction hispanique
Traduction espagnol-français 1-2
Traduction français-espagnol
Littérature espagnole du Moyen Âge
Cervantes et le roman du Siècle d'or
Romantisme et réalisme en Espagne
Roman et théâtre espagnols du XXe siècle
Littérature de la Conquête

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

LISTA DE LOS CURSOS DE PRIMER CICLO (CONTINUACIÓN)

Littérature de l'Indépendance
 Roman et conte hispano-américains
 Narration et théâtre hispano-américains
 Littérature hispano-américaine
 Poésie hispanique de l'époque baroque
 Théâtre hispanique du Siècle d'or
 Poésie hispanique moderne
 Écriture féminine hispanique
 Essai hispanique XVIIIe-XXe siècles
 Phonologie et phonétique de l'espagnol
 Espagnol médiéval et classique 1-2
 Espagnol moderne
 L'espagnol d'Amérique
 Préparation au DELE (niveau supérieur)
 L'espagnol : langue étrangère 1-2
 Travail de recherche
 Programme de lectures
 Travail dirigé en traduction

ESTUDIOS SUPERIORES:

Lista de los cursos:

Littérature espagnole du Moyen Âge
 Le monde sépharade
 Philologie de textes espagnols
 Littérature du Siècle d'or 1-2
 Littérature hispanique contemporaine
 Discours colonial hispano-américain 1-2
 Littérature hispano-américaine contemporaine 1-2-3
 Langue, culture et société andine
 Parcours interculturels
 L'acquisition pratique de l'espagnol 1-2
 Travaux dirigés
 Lectures dirigées 1-2
 Séminaire 1-2
 Spécificité des littératures hispaniques
 Séminaire de recherche

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

C) ESTUDIOS LATINOAMERICANOS:

1- Mineur en études latino-américaines

Cursos obligatorios:

Fondements:

Amérique latine: cours synthèse

Cursos opcionales:

Aires culturelles:

Aire culturelle: Amérique du Sud

Aire culturelle méso-américaine

Histoire:

Civilisation hispano-américaine 1

Introduction à l'Amérique latine

Économie et société:

Économie de l'Amérique latine

L'Amérique latine

Langues:

Espagnol intermédiaire

Espagnol avancé

Histoire et développement:

Amérique latine à l'époque coloniale

Amérique latine depuis l'indépendance

Développement et politique au Mexique

L'intégration nord-américaine

Arts, cultures et littératures:

Préhistoire de l'Amérique (éléments)

Aire : Méso-Amérique précolombienne

Littérature hispano-américaine : panorama

Civilisation hispano-américaine 2

Voix de l'Amérique latine

Cinéma et littératures hispaniques

Littérature de la Conquête

Littérature de l'Indépendance

Roman et conte hispano-américains

L'espagnol d'Amérique

L'art baroque en Amérique latine

Architectures amérindiennes

Introduction à la culture brésilienne

Croissance et développement:

Anthropologie et développement

Problèmes de population contemporains

Dynamique territoriale et développement

Économie politique internationale

Politique et mondialisation des marchés

Sociologie du développement

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

D) TRADUCCIÓN DEL ESPAÑOL:

1- Certificat en traduction d'une troisième langue (30 crédits)

Orientation espagnol-français, français-espagnol:

Lista de los cursos:

Composition espagnole 2
Introduction à la traduction hispanique
Traduction espagnol-français 1-2
Traduction français-espagnol
Littérature espagnole : panorama
Littérature hispano-américaine : panorama
Civilisation hispano-américaine 2
Poésie et discours hispaniques : méthode
Récit et théâtre hispaniques : méthode
Roman et théâtre espagnols du XXe siècle
Roman et conte hispano-américains
Littérature hispano-américaine
Écriture féminine hispanique
Espagnol moderne
L'espagnol d'Amérique

CENTRO DE RECURSOS Université de Montréal

1- Funciones:

- Formación de alumnos y profesores de español: seminarios, grupos de trabajo, conferencias, investigación, concurso de cuentos en cegeps, ciclos de cine, teatro, tertulias, cursos de baile e investigación en lengua, literatura y cultura.
- Colaboración y participación en diferentes proyectos del MEQ.
- Asistencia y apoyo a los diferentes congresos relacionados con la lengua española.
- Conferencias en diferentes universidades y centros culturales.
- Colaboración con las universidades.
- Reuniones con la APEQ (Asociación de Profesores de Español de Quebec).
- Información y publicidad sobre los programas de la Consejería de Educación.
- Envío de material diverso a profesores de español.
- Contactos con el Instituto español de Montreal.
- Préstamos de libros, cintas audio, y vídeos en Quebec.
- Conseguir un fondo bibliográfico actualizado de material didáctico y metodológico.
- Relaciones con los países latinoamericanos y sus representantes.
- Atención de consultas diversas y asesoramiento lingüístico.

2- Material existente:

- °Clásicos de la literatura en español
- °Métodos de español lengua extranjera
- °Libros de didáctica del español
- °Libros en español fácil
- °Libros de texto y crítica literaria
- °Gramáticas
- °Diccionarios
- °Revistas especializadas
- °Vídeos: didácticos, culturales y películas
- °Cassettes y CDs de música y de métodos de español
- °CD-ROM para el aprendizaje del español
- °Folletos publicitarios sobre cursos, estancias y estudios de español
- °Material sobre historia y cultura de los países de habla hispana
- °Novela extranjera traducida al español
- °Diapositivas sobre arte, cultura y civilización
- °Prensa actualizada en español

**Laboratorios informatizados de enseñanza y de
aprendizaje de idiomas (LIEAL)
Université de Montréal**

Tres laboratorios especializados en la enseñanza de idiomas están a disposición de los estudiantes y de los profesores de lenguas. Utilizan herramientas diseñadas específicamente para la enseñanza de idiomas tales como CAN-8, KEY.



Talleres de conversación en español
Université de Montréal

La universidad de Montreal pone a disposición de sus estudiantes talleres de conversación que sirven para completar los cursos de español. Una vez por semana, durante una hora, los estudiantes pueden mejorar su pronunciación así como su comprensión y expresión oral participando en actividades lúdicas (juegos, canciones, películas) y conversando sobre un tema determinado.



Université Sherbrooke
Programas

LENGUAS MODERNAS:

1- Certificat en langues modernes: Option Multilangues (15 o 30 crédits)

Lista de los cursos en español:

Espagnol fondamental
Voyage d'études: Culture hispanophone
Espagnol intermédiaire
Espagnol avancé
Rédaction espagnole
Langue et culture
Espagnol des affaires
Espagnol supérieur
Amérique latine : textes d'actualité
Espagne : textes d'actualité
Cours tural



CENTRO DE RECURSOS
Université Sherbrooke

CENTRO DE IDIOMAS:

Ofrece ayuda para el aprendizaje de las lenguas organizando actividades de formación.

A) ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS SEGUNDAS:

1- “Baccalauréat” en enseignement des langues secondes (120 crédits)

Cursos obligatorios: (84 créditos)

Methodology 1: Oral comprehension and production
Methodology 2: Written comprehension and production
Methodology 3: Material Development
L'hétérogénéité dans la classe
Evaluation and testing in ESL
Practice Teaching 1-2-3
Exploration des réalités de la profession enseignante
Enseignement aux élèves ayant des problèmes émotifs et d'ordre comportemental
Organisation scolaire du Québec
Approches pédagogiques
Intervention éducative en classe
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
Communication Technologies and the Teaching of English
Éthique et enseignement
Written English
Advanced Written English
Colloquial English
Contrastive and Corrective Phonetics
Advanced Practical Grammar
Intégration à la formation en enseignement des langues secondes et projet de développement professionnel
Second Language Acquisition
Literature-Based ESL Teaching
Major Trends in Second Language Teaching
Suivi du projet de développement professionnel et synthèse de la formation
Young People's Literature
Survey of English Literature
Canadian and American Culture

Cursos opcionales: (3 créditos)

Practice Teaching 2
Stage d'enseignement de l'espagnol, langue étrangère

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA:

Perfil enseñanza del español: (33 créditos)

Cursos opcionales:

Stage d'enseignement de l'espagnol, langue étrangère
 Enseignement différencié
 Animation pédagogique du groupe-classe
 Fondements de l'apprentissage scolaire
 Espagnol intermédiaire 1-2
 Espagnol avancé
 Projet de stage d'immersion en milieu hispanophone
 Espagne contemporaine
 Civilisation hispano-américaine
 Panorama de la littérature espagnole
 Panorama de la littérature hispano-américaine
 Versions et thèmes espagnols
 Atelier de compréhension
 Histoire de la langue espagnole

B) LENGUAS MODERNAS:

1- “Baccalauréat” en langues modernes

(90 crédits)

2- Certificat en langues modernes

(30 crédits)

Lista de los cursos en español:

Espagnol élémentaire 1-2
 Espagnol intermédiaire 1-2
 Espagnol avancé
 Espagne contemporaine
 Civilisation hispano-américaine
 Versions et thèmes espagnols
 Atelier de compréhension
 Espagnol parlé et ses variantes
 Traduction : affaires et mass média
 Projet en espagnol 1-2
 Littérature coloniale hispano-américaine
 Espagnol des affaires
 Panorama de la littérature espagnole
 Panorama de la littérature hispano-américaine
 Méthode de lecture en espagnol
 Les grands mouvements littéraires hispano-américains
 Littérature coloniale et néoclassique hispano-américaine
 Journalisme hispanique

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

C) LENGUA ESPAÑOLA:

- | | |
|---|--------------|
| 1- Mineur en espagnol | (30 crédits) |
| 2- Certificat en espagnol | (30 crédits) |
| 3- Programme court en langue espagnole | (15 crédits) |

Lista de los cursos ofrecidos:

Espagnol élémentaire 1-2
Espagnol intermédiaire 1-2
Espagnol avancé
Versions et thèmes espagnols
Atelier de compréhension
Espagnol des affaires 1
Espagne contemporaine
Civilisation hispano-américaine
Panorama de la littérature espagnole
Panorama de la littérature hispano-américaine
Projet en espagnol 1-2

LENGUA ESPAÑOLA:

- 1- Certificat en espagnol** (30 crédits)
2- Mineur en espagnol (30 crédits)

NIVEAU DÉBUTANT:

Cursos obligatorios: (15 créditos)

Espagnol 1
Espagnol 2: Communication orale / Espagnol 2 : À la découverte des médias
Espagnol 3: Sujets d'actualité dans les pays hispanophones
Phonétique corrective et pratique orale

Cursos opcionales: (15 créditos)

Communication orale et tourisme:

Espagnol 2: Communication orale et tourisme
Espagnol 3: Travail dirigé et séminaire de synthèse

Espagnol, langue internationale des affaires:

Espagnol 2: Affaires et commerce international
Espagnol 3: Documents juridiques et sociaux

Culture et histoire:

Espagnol 2 : Espagne et Amérique latine
Espagnol 3 : Culture hispanophone / Espagnol 3 : Projet d'études en langue espagnole et en cultures hispanophones

Espagnol, stratégies de communication orale :

Espagnol 2 : Communication orale
Pratique avancée de l'oral

Espagnol, analyse de textes :

Analyse et révision de textes
Grands textes et scénarios du monde hispanophone

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NIVEAU AVANCÉ:

Cursos obligatorios: (15 créditos)

Phonétique corrective et pratique orale
Espagnol 2: À la découverte des médias
Techniques d'écriture
Espagnol 3: Sujets d'actualité dans les pays hispanophones
Difficultés grammaticales

Cursos opcionales: (15 créditos)

Communication orale et tourisme:

Espagnol 2: Communication orale et tourisme
Espagnol 3: Travail dirigé et séminaire de synthèse

Espagnol, langue internationale des affaires :

Espagnol 2 : Affaires et commerce international
Espagnol 3 : Documents juridiques et sociaux

Culture et histoire :

Espagnol 2 : Espagne et Amérique latine
Espagnol 3 : Culture hispanophone / Espagnol 3 : Projet d'études en langue espagnole et en cultures hispanophones

Espagnol, stratégies de communication orale :

Pratique avancée de l'oral
Espagnol 2 : Communication orale

Espagnol, analyse de textes :

Analyse et révision de textes
Grands textes et scénarios du monde hispanophone



CENTRO DE RECURSOS
Université du Québec à Montréal

Servicios especializados:

- 1- CYBERLANGUES:** Centro informático para ayudar al aprendizaje de las lenguas.
Proporciona ayuda a los estudiantes que desean mejorar la calidad de su español.

- 2- LABORATORIO:** Todos los estudiantes de la Facultad de Letras, lenguas y comunicaciones pueden utilizar una computadora para realizar sus trabajos personales.

- 3- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN:** Proporciona documentos escritos y audiovisuales a los estudiantes y profesores.

Université du Québec en Outaouais
Cursos ofrecidos

Cursos de español:

Español 1-2
Español intermedio

A) ESTUDIOS HISPÁNICOS:

1- Programme court en études hispaniques (15 crédits)

Cursos obligatorios:

Espagnol écrit et parlé 1-2
Espagnol intermédiaire 1-2
Espagnol avancé

B) ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS SEGUNDAS

1- “Baccalauréat” en enseignement des langues secondes (120 crédits)

Concentration en enseignement de l’anglais et de l’espagnol

Cursos obligatorios: (90 crédits)

Oral Presentations
Advanced Writing
Activité de synthèse
Contemporary English Vocabulary
Grammar Teaching
Literature and Theatre in ESL classroom
Practical Grammar 1-2
TESL Program and Practice at the Elementary School Level
TESL Program and Practice at the Secondary School Level
Language Acquisition
Stage 1: sensibilisation (primaire) (1 crédito)
Stage 2 : sensibilisation (secondaire) (1 crédito)
Stage 3 : intervention primaire ou secondaire (6 crédits)
Stage 4 : Internat en enseignement des langues secondes (10 crédits)
Evaluation in ESL Teaching
Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux (2 crédits)
Gestion de classe et difficultés comportementales
Interventions auprès des élèves en difficulté d’apprentissage
Young People’s Literature
Introduction to General Linguistics
Organisation de l’éducation au Québec
Variations on Normal Classroom Teaching
Les programmes de formation de l’école québécoise et leur mise en oeuvre (1 crédito)
Éthique et déontologie en éducation (2 crédits)
Développement personnel et professionnel de l’enseignant en contexte de communication (2 crédits)
École, familles, communautés et pluriethnicité
Développement socio-affectif de l’élève
Introduction aux démarches de recherche en éducation (2 crédits)
Nouvelles technologies et enseignement des langues

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Concentration en enseignement de l'espagnol:

Cursos opcionales : (27 crédits)

Espagnol intermédiaire 1-2
Espagnol avancé
Analyse de texte en espagnol
Civilisation hispanique
Cours à l'international 1-2-3-4

Curso complementario : (3 crédits)

Trois crédits de cours en dehors de la liste des cours obligatoires et optionnels du programme.

Cursos de español:

Español oral y escrito 1-2-3

Lista de los establecimientos de enseñanza universitaria

Establecimientos	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
École Polytechnique de Montréal	Bibliothèque de l'École Polytechnique de Montréal Campus de l'Université de Montréal 2500 chemin de Polytechnique Montréal H3C 3A7	(514) 340-4666	http://www.polymtl.ca/ biblio@polymtl.ca
HEC	Direction de la qualité de la communication 3000 chemin de la Côte Ste-Catherine Bureau 3-357 Montréal H3T 2A7	(514) 340-6789	http://www.hec.ca/ qualitecomm.info@hec.ca
Université Bishop's	Département des langues modernes Case postale 5000 Lennoxville J1M 1Z7	(819) 822-9600	http://www.ubishops.ca/ cdudemai@ubishops.ca
Université Concordia	Department of Classics, Modern Languages and Linguistics 1455 boul. de Maisonneuve O. Bureau H-663 Montréal H3G 1M8	(514) 848-2424 Poste 2310	http://www.concordia.ca/ admreg@alcor.concordia.ca
Université Laval	Département de langues, linguistique et traduction Pavillon Charles-De Koninck Bureau 2289 Sainte-Foy G1K 7P4	(418) 656-3263	http://www.ulaval.ca/ lli@lli.ulaval.ca
Université McGill	Department of Hispanic Studies 688 rue Sherbrooke O. Bureau 425 Montréal H3A 3R1	(514) 398-6683	http://www.mcgill.ca/ hispanic.studies@mcgill.ca
Université de Montréal	Département de Littératures et de langues modernes Pavillon Lionel-Groulx 3150 Jean-Brillant Local C-8086 Montréal H3T 1N8	(514) 343-6222	http://www.umontreal.ca/ nicole.piche@umontreal.ca

Establecimientos	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
Université Sherbrooke	Département des lettres et communications 2500 boul. de l'Université Local A3-232 Sherbrooke J1K 2R1	(819) 821-7266	http://www.usherbrooke.ca/ etfran@USherbrooke.ca
Université du Québec : à Chicoutimi	Unité d'enseignement en linguistique et en langues modernes 555 boul. de l'Université Local P4-1280-5 Chicoutimi G7H 2B1	(418) 545-5011 Poste 5337	http://www.uquebec.ca/ Jean Dolbec@uqac.ca
à Montréal	École de langues Pavillon J.A.-DeSève 320 rue Sainte-Catherine E. Local DS-2375 Montréal H3C 3P8	(514) 987-3980	http://www.uqam.ca/ ecole de langues@uqam.ca
en Outaouais	Département d'études langagières 283 boul. Alexandre-Laché Case postale 1250 Succursale Hull Gatineau J8X 3X7	(819) 595-4444	http://www.uqah.uquebec.ca/ jean.quirion@uqo.ca
à Trois-Rivières	Département de langues modernes et de traduction Pavillon Ringnet, 2075 C.P. 500 Trois-Rivières G9A 5H7	(819) 376-5011 Poste 3481	http://www.uqtr.ca/ rina tilkin@uqtr.ca
à Rimouski	Département de Lettres 300 allée des Ursulines C.P. 3300 Rimouski G5L 3A1	(418) 724-1646	http://www.uqar.qc.ca dep_lettres@uqar.qc.ca

La enseñanza del español a nivel colegial en Quebec

I- Establecimientos gubernamentales:

Establecimientos	Programas	Cursos	Centros de recursos
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4 Civilizaciones del mundo hispánico Integración en español	
Collège Ahuntsic	Artes y Letras Perfil Lenguas	Español elemental Español intermedio 1-2 Cultura y civilización hispánicas Proyecto en español	
Cégep André Laurendeau	Cursos complementarios	Español elemental Español intermedio	
Cégep de Baie-Comeau	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4	
Cégep Beauce-Appalaches	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4	
Cégep Bois-de-Boulogne	Cursos complementarios	Español elemental 1-2	
Champlain Regional College (Campus Lennoxville)	Artes, Literatura e idiomas	Español 1-2-3-4	Se organizan actividades en español con la Universidad Bishop's.
Champlain Regional College (Campus St-Lambert-Longueuil)	Artes, Literatura e idiomas	Español 1-2-3-4 Introducción a la literatura española Introducción a la literatura de América latina	Centro de idiomas en el que se puede practicar la lengua.

Establecimientos	Programas	Cursos	Centros de recursos
Champlain Regional College (Campus Saint-Lawrence)	Artes, Literatura e idiomas	Español 1-2-3	
Cégep de Chicoutimi	Historia y civilización (Perfil B: conocimiento de otra cultura)	Español 1-2	
College Dawson	Artes, Literatura e idiomas	Español elemental 1-2 Español intermedio 1-2 Español para nativos Español curso monográfico	
Cégep de Drummondville	Artes y Letras Perfil: lenguas modernas	Español 1-2-3-4-5	
Cégep Édouard-Montpetit	Artes y Letras Perfil Lenguas	Comunicación en español 1-2-3	
Cégep François-Xavier Garneau	Bachillerato Internacional Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4 posibilidad de un cursillo de inmersión intercultural y lingüístico en América Latina Introducción a la lengua española Lengua española y civilización Español y mundo actual Artes y culturas hispánicas	Centro de aprendizaje de idiomas (CALM): -ayuda de un monitor en español -talleres de conversación en español -laboratorio de lenguas -biblioteca con documentos escritos en español (vídeos, libros, revistas, obras de referencia, información sobre viajes, etc.)
Cégep de la Gaspésie et des îles	Artes, Letras y medios de comunicación Perfil Lenguas	Español 1-2-3	Centro de ayuda en francés y en otros idiomas
Cégep Gérald Godin	Cursos complementarios	Español 1-2-3	
Cégep de Granby-Haute-Yamaska	Técnicas de turismo	Español 1-2	

Establecimientos	Programas	Cursos	Centros de recursos
Collège Héritage	Cursos complementarios	Español 1-2	
Cégep John Abbott	Artes, Literatura e idiomas	Español 1-2-3-4	
Cégep de Jonquières	Artes y Letras Perfil Letras y español	Español 1-2	Centro lingüístico del Colegio Servicios ofrecidos: -formación -evaluación -traducción -interpretación -corrección de textos
Cégep de la Pocatière	Cursos complementarios	Español 1-2-3	
Cégep Régional de Lanaudière à l'Assomption	Cursos complementarios	Español 1-2 Español para el viaje	
Cégep Régional de Lanaudière à Terrebonne	Curso complementario	Español 1	
Cégep Lévis-Lauzon	Artes y Letras Ciencias Humanas Historia y Civilización	Español 1-2-3-4-5 Introducción a la civilización española	
Cégep de Limoilou	Artes y Letras Perfil Lenguas	Español hablado y escrito 1-2 Lengua y civilización hispanoamericanas Creación y expresión en español	servicios ofrecidos: -actividades culturales (intercambios, talleres de bailes latinoamericanos, salidas) -biblioteca (vídeos, libros) -conferencias sobre la actualidad latinoamericana -talleres de conversación

Establecimientos	Programas	Cursos	Centros de recursos
Cégep Lionel-Groulx	Artes y Letras Perfil Lenguas modernas	Español 1: Introducción a la lengua española Español 2: Comunicación oral y escrita Español 3: Lengua y Cultura Español 4: Lengua, Literatura y Artes	
Cégep de Maisonneuve	Artes y Letras Perfil Lenguas	Communiquer en espagnol 1-2-3-4-5	
Cégep Marie-Victorin	Curso complementario	Español 1	
Cégep de Matane	Artes y Letras	Introducción a la lengua española Español elemental 2	
Cégep Montmorency	Artes y Letras: lenguas, culturas y traducción	Español 1: Introducción a la lengua española Español 2: Comunicación oral y escrita Español 3: Lengua y Cultura Español 4: Lengua y Civilización	Servicios ofrecidos: -Sala de trabajo (periódicos, revistas, vídeos, televisión con programas en español) -Laboratorio de lenguas -Actividades culturales (teatro, cine, conciertos, intercambios) -Conferencias -centro de ayuda en lenguas modernas (asistencia de un monitor o docente)
Cégep de l'Outaouais	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4 Cultura y civilización hispánicas e inglesas	
Cégep de la Région de l'Amiante	Artes y Letras	Introducción a la lengua española	
Cégep de Rimouski	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4	Servicios ofrecidos: -laboratorios de lenguas -talleres de conversación -actividades culturales -intercambios -mini-centro (programas informáticos para practicar la lengua)

Establecimientos	Programas	Cursos	Centros de recursos
Cégep de Rivière-du-Loup	Cursos complementarios	Español elemental 1-2 Español intermedio	
Cégep de Rosemont	Artes y Letras Opción Lenguas modernas	Español 1-2-3-4	
Cégep de Sainte-Foy	Lenguas y Culturas	Expresión oral y escrita en español 1-2-3 Lengua y creación en español	Centro de idiomas: -laboratorio de lenguas -televisión con programas en español -actividades culturales (cine, teatro, excursiones, visitas) -intercambios
Cégep de Saint-Ilyacinthe	Cursos complementarios	Español 1-2	
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4 Proyecto en centros hispanófonos 1-2	
Cégep Saint-Jérôme	Artes y Letras Opción Lenguas	Español elemental 1-2 Español intermedio Español avanzado	Servicios ofrecidos: -laboratorio de lenguas -monitores de español -actividades culturales -talleres de conversación
Cégep Saint-Laurent	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3-4	
Cégep de Sept-Îles	Artes y Letras Opción Lenguas	Español 1-2-3	
Collège Shawinigan	Curso complementario	Español 1	
Cégep de Sherbrooke	Artes y Letras Perfil Lenguas	Español 1-2-3-4	
Cégep de Sorel-Tracy	Cursos complementarios	Español 1-2	

Establecimientos	Programas	Cursos	Centros de recursos
Cégep de Trois-Rivières	Artes y Letras Perfil Lenguas	Español 1-2-3-4	Servicios ofrecidos: -Centro de ayuda en lenguas -Actividades culturales
Cégep de Valleyfield	Curso complementario	Español elemental 1	
Collège Vanier	Lenguas modernas	Español elemental 1-2 Español intermedio 1-2 Español avanzado	Servicios ofrecidos: -laboratorio de lenguas -monitor de español
Cégep de Victoriaville	Artes y Letras Opción Lenguas modernas	Español 1-2-3-4	
Cégep du Vieux-Montréal	Artes y Letras Opción Lenguas 1) Perfil regular 2) Perfil enriquecido	Español 1-2-3-4 Español 2-3-4 Cultura y Literatura españolas	

La enseñanza del español a nivel colegial

II- Establecimientos privados y subvencionados:

Establecimientos	Programas	Cursos	Centros de recursos
Collège André-Grasset	Cursos complementarios	Español elemental 1-2 Español intermedio	
Collège Jean-de-Brébeuf	Cursos complementarios	Español elemental 1-2 Español intermedio Español intermedio / avanzado	
Collège Laflèche	Curso complementario	Español 1	
Collège Lasalle	Técnicas de turismo	Introducción a la lengua española El español práctico	
Collège Marianopolis	Artes, Literatura e idiomas	Español 1-2-3-4-5	
Collège International des Marcellines	Artes y Letras	Español 1 : Comunicación Español 2: Letras y Artes Español 3: Historia y Cultura Español 4: Cultura y Civilización	
Campus Notre-Dame-de-Foy	Artes y Letras Opción Lenguas y Traducción	5 cursos de lengua y cultura hispanoamericanas	
Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières	Curso complementario	Español 1	
Le Petit Séminaire de Québec	Educación Internacional	Español 1-2-3 Español avanzado	
Collège Stanislas	Curso complementario	Español 1	

Lista de los establecimientos de enseñanza colegial

Establecimientos	Tipo de enseñanza	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	público	425, boul. du Collège Rouyn-Noranda J9X 5E5	(819) 762-0931	http://www.cegepat.qc.ca/
Cégep d'Ahuntsic	público	9155 rue Saint-Hubert Montréal H2M 1Y8	(514) 389-5921	http://www.collegeahuntsic.qc.ca/suzanne.arsenault@collegeahuntsic.qc.ca
Collège André-Grasset	privado	1001 boul. Crémazie E. Montréal H2M 1M3	(514) 381-4293	http://www.grasset.qc.ca/inform@grasset.qc.ca
Cégep André-Laurendeau	público	1111 rue Lapierre Lasalle H8N 2J4	(514) 364-3320	http://www.claurendeau.qc.ca/courrier@clairendeau.qc.ca
Cégep de Baie-Comeau	público	537 boul. Blanche Baie-Comeau G5C 3G1	(418) 589-5707	http://www.cegep-baie-comeau.qc.ca/midemers@cegep-baie-comeau.qc.ca
Cégep de Bois-de-Boulogne	público	10555 av. de Bois-de-boulogne Montréal H4N 1L4	(514) 332-3000	http://www.bdeb.qc.ca/nathalie.beaudoin@bdeb.qc.ca
Champlain Regional College Campus Lennoxville	público	Case postale 5003 Lennoxville J1M 2A1	(819) 564-3666	http://www.crc-lennox.qc.ca/admissions@crc-lennox.qc.ca
Champlain Regional College Campus St-Lambert-Longueuil	público	900 Riverside Drive Saint-Lambert J4P 3P2	(450) 672-7360	http://www.champlaincollege.qc.ca/
Champlain Regional College Campus Saint-Lawrence	público	790 rue Nérée-Tremblay Sainte-Foy G1V 4K2	(418) 656-6921	http://www.slc.qc.ca/
Cégep de Chicoutimi	público	534 rue Jacques-Cartier E. Chicoutimi G7H 1Z6	(418) 549-9520	http://www.cegep-chicoutimi.qc.ca/dirgene@cegep-chicoutimi.qc.ca
Collège Dawson	público	3040 rue Sherbrooke O. Montréal H3Z 1A4	(514) 931-8731	http://www.dawsoncollege.qc.ca/
Cégep de Drummondville	público	960 rue Saint-Georges Drummondville J2C 6A2	(819) 478-4671	http://www.cdrammond.qc.ca/dg@cdrammond.qc.ca

Establecimientos	Tipo de enseñanza	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
Cégep Édouard-Montpetit	público	945 chemin de Chambly Longueuil J4H 3M6	(450) 679-2631	http://www.collegeem.qc.ca/communications@collegeem.qa.ca
Cégep François-Xavier Garneau	público	1660 boul. de l'Entente Québec G1S 4S3	(418) 688-8310	http://www.cegep-fxg.qc.ca/communications@cegep-fxg.qc.ca
Cégep de la Gaspésie et des îles	público	96 rue Jacques-Cartier Gaspé G4X 2S8	(418) 368-2201	http://www.cgaspesie.qc.ca/infogaspe@cgaspesie.qc.ca
Cégep Gérard-Grodin	público	15615 boul. Gouin O. Ste-Geneviève H9H 5K8	(514) 626-2666	http://www.college-gerald-godin.qc.ca/information@cgodin.qc.ca
Cégep de Granby-Haute-Yamaska	público	235 rue Saint-Jacques Granby J2G 3N1	(450) 372-6614	http://www.cegepgranby.qc.ca
Collège Héritage	público	325 boul. Cité-des-Jeunes Hull J8Y 6T3	(819) 778-2270	http://www.cegep-heritage.qc.ca/hr@cegep-heritage.qc.ca
Collège International des Marcellines	privado	815 ave. Upper Belmont Westmount H3Y 1K5	(514) 488-2528	http://www.villa.marcelline.qc.ca/cim@villa.marcelline.qc.ca
Collège Jean-de-Brébeuf	privado	3200 chemin Côte-Sainte-Catherine Montréal H3T 1C1	(514) 342-1320	http://www.brebeuf.qc.ca/dirgen@brebeuf.qc.ca
Cégep John Abbott	público	21275 rue Lakeshore Ste-Anne-de-Bellevue H9X 3L9	(514) 457-6610	http://www.johnabbott.qc.ca/
Cégep de Jonquière	público	2505 rue Saint-Hubert Jonquière G7X 7W2	(418) 547-2191	http://www.cjonquiere.qc.ca/
Collège Lafleche	privado	1687 boul. du Carmel Trois-Rivières G8Z 3R8	(819) 375-7346	http://www.lafleche.qc.ca/college@lafleche.qc.ca
Cégep de La Pocatière	público	140 4 ^e Avenue La Pocatière G0R 1Z0	(418) 856-1525	http://www.cglapocatiere.qc.ca/information@cglapocatiere.qc.ca
Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption	público	180 rue Dorval L'Assomption J5W 6C1	(450) 470-0922	http://www.collanaud.qc.ca/L'Assomptioninfocom@collanaud.qc.ca

Establecimientos	Tipo de enseñanza	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne	público	2505 boul. des Entreprises Terrebonne J6X 5S5	(450) 470-0933	http://www.collanaud.qc.ca
Collège Lasalle	privado	2000 rue Sainte-Catherine O. Montréal H3H 2T2	(514) 939-2006	http://www.clasalle.com/admission@clasalle.com
Le Petit Séminaire de Québec	privado	6 rue de l'Université Québec G1R 5X8	(418) 694-1020	http://www.psq.qc.ca/admission@psq.qc.ca
Cégep de Lévis-Lauzon	público	205 rue Mgr Bourget Lévis G6V 6Z9	(418) 833-5110	http://www.clevislauzon.qc.ca/
Cégep de Limoilou	público	1300 8 ^e Avenue Québec G1J 5L5	(418) 647-6600	http://www.climoilou.qc.ca/infomilou@climoilou.qc.ca
Cégep Lionel Groulx	público	100 rue Duquet Sainte-Thérèse J7E 3G6	(450) 430-3120	http://www.clg.qc.ca/
Cégep de Maisonneuve	público	3800 rue Sherbrooke E. Montréal H1X 2A2	(514) 254-7131	http://www.cmaisonneuve.qc.ca/communic@cmaisonneuve.qc.ca
Collège Marianopolis	privado	3880 chemin de la Côte-des-Neiges Montréal H3H 1W1	(514) 931-8792	http://www.marianopolis.edu
Cégep Marie-Victorin	público	7000 rue Marie-Victorin Montréal H1G 2J6	(514) 325-0150	http://www.collegemv.qc.ca/promotion@collegemv.qc.ca
Cégep de Matane	público	616 ave. Saint-Rédempteur Matane G4W 1L1	(418) 562-1240	http://www.cegep-matane.qc.ca/information@cegep-matane.qc.ca
Cégep Montmorency	público	475 boul. de l'Avenir Laval H7N 5H9	(450) 975-6100	http://www.cmontmorency.qc.ca/
Campus Notre-Dame-de-Foy	privado	5000 rue Clément-Lochequell St-Augustin-de-Desmaures G3A 1B3	(418) 872-8041	http://www.cndf.qc.ca
Cégep de l'Outaouais	público	333 boul. de la Cité-des-Jeunes Hull J8Y 6M5	(819) 770-4012	http://www.coll-outao.qc.ca/college@coll-outao.qc.ca

Establecimientos	Tipo de enseñanza	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières	privado	646 ave. Principale Gatineau J8T 5L5	(819) 561-8922	http://www.nouvellesfrontieres.ca
Cégep de la région de L'Amiante	público	671 boul. Frontenac O. Thefford Mines G6G 1N1	(418) 338-8591	http://www.cegep-ra.qc.ca/drh@cegep-ra.qc.ca
Cégep de Rimouski	público	60 rue de l'Évêché O. Rimouski G5L 4H6	(418) 723-1880	http://www.cegep-rimouski.qc.ca/infoscol@cegep-rimouski.qc.ca
Cégep de Rivière-du-Loup	público	80 rue Frontenac Rivière-du-Loup G5R 1R1	(418) 862-6903	http://www.cegep-rdl.qc.ca/sercom@cegep-rdl.qc.ca
Cégep de Rosemont	público	6400 16 ^e Avenue Montréal H1X 2S9	(514) 376-1620	http://www.crosemont.qc.ca/mdionne@crosemont.qc.ca
Cégep de Sainte-Foy	público	2410 chemin Sainte-Foy Sainte-Foy G1V 1T3	(418) 659-6600	http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/communications@cegep-ste-foy.qc.ca
Cégep de St-Hyacinthe	público	3000 ave. Boullé Saint-Hyacinthe J2S 1H9	(450) 773-6800	http://www.cegepsth.qc.ca/directiongenerale@cegepsth.qc.ca
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	público	30 boul. du Séminaire Nord Saint-Jean-sur-Richelieu J3B 7B1	(450) 347-5301	http://www.cstjean.qc.ca/communications@cstjean.qc.ca
Cégep de Saint-Jérôme	público	455 rue Fournier Saint-Jérôme J7Z 4V2	(450) 436-1580	http://www.cegep-st-gerome.qc.ca/
Cégep de Saint-Laurent	público	625 ave. Sainte-Croix Saint-Laurent H4L 3X7	(514) 747-6521	http://www.cegep-st-laurent.qc.ca/dboisvert@cegep-st-laurent.qc.ca
Cégep de Sept-Îles	público	175 rue De La Vérendrye Sept-Îles G4R 5B7	(418) 962-9848	http://www.cegep-sept-iles-qc.ca/info@cegep-sept-iles.qc.ca
Collège Shawinigan	público	2263 ave. du Collège Shawinigan G9N 6V8	(819) 539-6401	http://www.collegeshawinigan.qc.ca/information@collegeshawinigan.qc.ca
Cégep de Sherbrooke	público	475 rue du Parc Sherbrooke J1E 4K1	(819) 564-6350	http://www.CollegeSherbrooke.qc.ca/sg@collegeshherbrooke.qc.ca

Establecimientos	Tipo de enseñanza	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
Cégep de Sorel-Tracy	público	3000 boul. de Tracy Sorel-Tracy J3R 5B9	(450) 742-6651	http://www.cegep-sorel-tracy.qc.ca/ info@cegep-sorel-tracy.qc.ca
Collège Stanislas	privado	780 boul. Dollard Outremont H2V 3G5	(514) 273-9521	http://www.stanislas.qc.ca
Cégep de Trois-Rivières	público	3500 rue de Courval Trois-Rivières G9A 5E6	(819) 376-1721	http://www.cegeptr.qc.ca/ communications@cegeptr.qc.ca
Cégep de Valleyfield	público	169 rue Champlain Sabarery-de-Valleyfield J6T 1X6	(450) 373-9441	http://www.colval.qc.ca/ courrier@colval.qc.ca
Collège Vanier	público	821 ave. Sainte-Croix Saint-Laurent H4L 3X9	(514) 744-7500	http://www.vaniercollege.qc.ca/ hr@vaniercollege.qc.ca
Cégep de Victoriaville	público	475 rue Notre-Dame E. Victoriaville G6P 4B3	(819) 758-6401	http://www.cgpvicto.qc.ca/ direction.generale@cgpvicto.qc.ca
Cégep du Vieux Montréal	público	255 rue Ontario E. Montréal H2X 1X6	(514) 982-3437	http://www.cvm.qc.ca/ gestionnairew3@cvm.qc.ca

La enseñanza del español a nivel de la secundaria en Montreal

I- Establecimientos gubernamentales:

Establecimientos	Secundaria	Programa	Obligatorio	Opcional	Notas
Académic Roberval	3 4-5	General	X	X	
Eulalie-Durocher	4-5	General		X	
École Évangéline					
École Face					
École Honoré-Mercier	3-4-5	General		X	
École Joseph-François Perreault	1-2-3	Perfil Internacional	X		Solo para los estudiantes matriculados en este programa.
École Louise Trichet					
École Lucien Pagé	5	General		X	
École Marie-Anne	4-5	General		X	
École Père Marquette	4-5	General		X	
École Saint-Jac	3-4	General		X	

La enseñanza del español a nivel de la secundaria en Montreal

II- Establecimientos privados:

Establecimientos	Secundaria	Programa	Obligatorio	Opcional	Notas
Collège Français	1 2-3-4	Clase enriquecida General	X	X	
Collège Jean-Eudes	3-4-5	Perfil Internacional	X		Sólo para los estudiantes matriculados en este programa
Collège Marie-de-France	3-4-5	General	X		El aprendizaje de una tercera lengua es obligatorio.
Collège de Montréal	2-3 4	General	X	X	
Collège Mont Saint-Louis	3-4-5	General		X	
Collège Notre-Dame du Sacré-Coeur	3	General	X		
École Pasteur	1-2-3-4-5	General	X		
Collège Régina Assumpta	1-2	General	X		3-4-5 sólo como actividades extracurriculares.

Establecimientos	Secundaria	Programa	Obligatorio	Opcional	Notas
École Saint-Jean Vianney	4 5*			X	Solo si hay bastante matriculas.
École Sainte-Marcelline	1-2-3-4-5	General	X		
École secondaire Jeanne Normandin	1-2-3	General	X		
Collège Stanislas	2-3-4	General	X		
Collège Ville-Marie	2-3-4-5	Perfil Internacional	X		Solo para los estudiantes matriculados en este programa.
École Weston	4-5	General		X	

Lista de los establecimientos de enseñanza secundaria

Establecimientos	Tipo de enseñanza	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
Académie Roberval	público	1370 rue Castelnau Est Montréal H2E 1R9	(514) 596-5523	http://www.csdm.qc.ca/AcademieDeRoberval/
Collège Regina Assumpta	privado	1750 rue Sauriol Est Montréal H2C 1X4	(514) 382-4121	info@reginaassumpta.qc.ca
Collège Sainte-Marcelline	privado	9155 boul. Gouin Ouest Montréal H4K 1C3	(514) 334-9651	
Collège Saint-Jean-Vianney	privado	12630 boul. Gouin Est Montréal H1C 1B9	(514) 648-3821	
Collège Stanislas	privado	780 boul. Dollard Outremont H2V 3G5	(514) 275-9521	
Collège Ville-Marie	privado	2850 rue Sherbrooke Est Montréal H2K 1H3	(514) 525-2516	
Collège de Montréal	privado	1931 Sherbrooke Ouest Montréal H3H 1E3	(514) 933-7397	sdm@college-montreal.qc.ca
Collège Français	privado	185 ave Fairmount Ouest Montréal H2T 2M6	(514) 495-2581	ilportal@collegefrancais.ca
Collège Jean-Éudes	privado	3535 boul. Rosemont Montréal H1X 1K7	(514) 376-5740	llaliberte@jeaneudes.qc.ca
Collège Marie de France	privado	4635 chemin Queen Mary Montréal H3W 1W3	(514) 737-1177	http://www.mariedefrance.qc.ca college@mariedefrance.qc.ca
Collège Mont Saint-Louis	privado	1700 boul. Henri Bourassa E. Montréal H2C 1J3	(514) 382-1560	http://www.msl.qc.ca info@msl.qc.ca
Collège Notre-Dame du Sacré-Coeur	privado	3791 chemin Queen Mary Montréal H3V 1A8	(514) 739-3371	http://www.collegenotre-dame.qc.ca info@collegenotre-dame.qc.ca

Establecimientos	Tipo de enseñanza	Dirección	Teléfono	Dirección y correo electrónicos
École Eulalie-Durocher	público	2455 ave Latourneux Montréal H1V 2N9	(514) 596-4949	http://www.csdm.qc.ca/EDurocher/accueil/index.htm edurocher@csdm.qc.ca
École Joseph-François Perrault	público	7450 rue François Perrault Montréal H2A 1L9	(514) 596-4620	http://www.csdm.qc.ca/jfp/jfperrault@csdm.qc.ca
École Honoré-Mercier	público	1935 boul. Desmarchaïs Montréal H4E 2B9	(514) 732-1400	
École Louise-Trichet	público	2800 boul. Lapointe Montréal H1L 5M1	(514) 596-5035	http://www.csdm.qc.ca/ltrichet
École Lucien-Pagé	público	8200 boul. Saint-Laurent Montréal H2P 2L8	(514) 596-5400	http://www.csdm.qc.ca/LPage/lpage@csdm.qc.ca
École Marie-Anne	público	100 rue Sauvé Est Montréal H3L 1H1	(514) 596-5460	marianne@csdm.qc.ca
École Pasteur	privado	12345 ave de la Miséricorde Montréal H4J 2E8	(514) 331-0850	http://www.ecolepasteur.qc.ca/informations@ecolepasteur.net
École Père Marquette	público	6030 rue Marquette Montréal H2G 2Y2	(514) 596-4610	http://www.csdm.qc.ca/P_Marquette_S/pmarq@csdm.qc.ca
École Saint-Luc	público	6300 ch. de la Côte-St-Luc Montréal H3X 2H4	(514) 596-5920	http://www.csdm.qc.ca/st-luc/
École secondaire Jeanne Normandin	privado	690 boul. Crémazie Est Montréal H2P 1E9	(514) 381-3945	http://www.jeanne-normandin.qc.ca
École Weston	privado	5460 rue Connaught Montréal H4V 1X7	(514) 488-9191	

ANEXO 2

Cuestionarios encaminados a conocer el perfil de los estudiantes

Características de cada estudiante

Nombre del estudiante: _____

A- PERFIL ACADÉMICO:

1. ¿Has tomado un curso de español alguna vez? _____
2. ¿En qué tipo de establecimiento? Secundaria ____ Cegep ____ Universidad ____
3. ¿En qué nivel? elemental _____ intermedio _____ avanzado _____
4. ¿En qué programa estás inscrito(a) presentemente?

5. ¿Este curso de español es obligatorio u opcional en tu programa?
obligatorio _____ opcional _____
6. ¿Has aprendido otra lengua extranjera ya?

B- OBJETIVOS:

1. ¿Cuáles son las razones que te han motivado a aprender el español?

2. ¿Cuál es tu objetivo principal al seguir este curso?

3. ¿Qué aspecto(s) de la lengua deseas trabajar en este curso?
Expresión oral _____ Comprensión oral _____
Expresión escrita _____ Comprensión escrita _____
4. Para alcanzar tu objetivo, ¿qué te parece más importante?

imprescindible / importante / poco importante / sin importancia

4

3

2

1

Para alcanzar mi objetivo necesitaré:

- conocer el vocabulario _____
- aprender la gramática _____
- pronunciar correctamente _____
- conocer la cultura _____
- trabajar a partir de temas o situaciones comunicativas _____
- aprender a comunicar en cualquier situación _____
- recurrir a estrategias para aprender la lengua _____

C- APRENDIZAJE:**1. ¿Cómo preferiría trabajar en este curso? Indica tus prioridades de 1 (imprescindible) a 6 (sin importancia).**

- Preferiría trabajar solo. _____
 - En general prefiero el trabajo individual pero me parece importante interactuar con mis compañeros para aprender la lengua. _____
 - Me gustaría trabajar en parejas. _____
 - Me gustaría trabajar siempre con el mismo compañero. _____
 - Quisiera trabajar en pequeños grupos. _____
 - Preferiría trabajar con toda la clase. _____
- Otro: _____

2. ¿Cómo quisieras aprender la lengua? Indica tus prioridades de 1 (imprescindible) a 10 (sin importancia).

- Hablando con los compañeros. _____
 - Escuchando al profesor y tomando notas. _____
 - Escribiendo. _____
 - Aprendiendo mediante juegos, canciones, etc. _____
 - Simulando una puesta en situación. _____
 - Utilizando periódicos, revistas, etc. _____
 - Aprendiendo mediante la televisión, la radio, películas, etc. _____
 - Utilizando internet. _____
 - Hablando español fuera del aula. _____
- Otro: _____

3. En tu opinión,

aprender el vocabulario es...	muy difícil	difícil	fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aprender la gramática es...	muy difícil	difícil	fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hablar en español es...	muy difícil	difícil	fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pronunciar es...	muy difícil	difícil	fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprender un texto escrito en español es...	muy difícil	difícil	fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
escribir en español es...	muy difícil	difícil	fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprender mensajes orales en español es...	muy difícil	difícil	fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otro: _____

D- CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA:

Totalmente de acuerdo / Parcialmente de acuerdo / En desacuerdo

1

2

3

En tu opinión, para aprender una lengua, es necesario...

- tener una buena memoria _____
- aprender de memoria vocabulario, reglas gramaticales, verbos, etc. _____
- participar en clase _____
- conocer el funcionamiento de su propia lengua materna _____
- hablar siempre en español durante el curso _____
- atreverse a expresar su opinión _____
- conocer técnicas para aprender y utilizar la lengua _____
- asistir a clase y realizar tareas en casa regularmente _____
- cometer errores _____

Adaptado de *Profesor en acción 1* (1996)

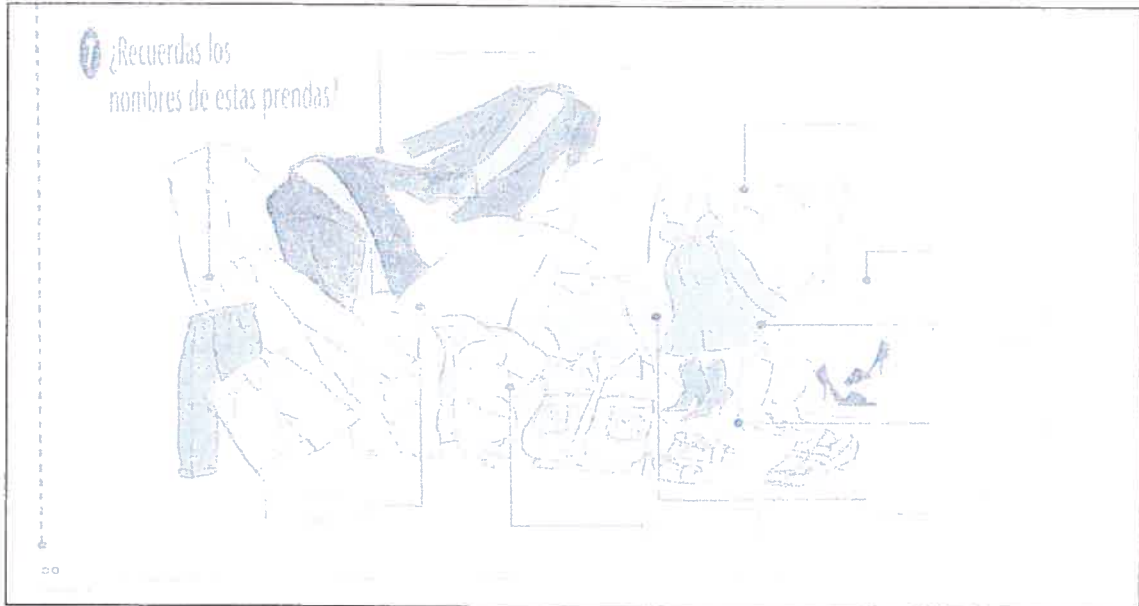
ANEXO 3

Serie de ejemplos de estrategias de aprendizaje y de comunicación

Ejemplos de estrategias de aprendizaje

Estrategia de asociación:

Nivel inicial



Gente (Libro de trabajo), 2004: 30

Nivel avanzado

EL GRAN ESCAPARATE

1 Termina la serie que te damos a continuación.
al.anza, blusa, camiseta, chaqueta

ZUBCO

Sueña 3 (Libro del alumno), 2001: 171

Estrategia de organización:

Nivel inicial

AGENDA

¡¡¡ Así puedes aprender **mejor** !!!

Completa este gráfico con palabras que has aprendido en esta unidad.

¿Te parece útil organizar así las palabras que aprendes en cada lección para recordarlas? ¿Lo has hecho alguna vez? Después de cada unidad puedes hacer un esquema parecido con las palabras nuevas que has aprendido.

Gente (Libro de trabajo), 2004: 18

Nivel intermedio

UN POCO DE TODO
a jugar

22 ¿Con qué deportes relacionas estas cosas?

tenis	baloncesto	equitación	voleibol	béisbol	fútbol
ciclismo	esquí	hockey	voleibol playa	balonmano	golf

Mañana 2 (Libro del alumno), 2003: 64

Ejemplos de estrategias de comunicación


A) Estrategias de comprensión: en función del contexto

Nivel inicial


AGENDA 3

Así puedes aprender mejor

• Observa bien a Rodolfo y a Tere. ¿Como te imaginas que son sus vacaciones? Escribe su inicial (R o T) junto a las cosas con las que los relacionas.



Como ves, el contexto, las cosas que tú sabes sobre las personas y el mundo, te permiten hacer hipótesis sobre lo que vas a escuchar o a leer. Estas hipótesis te pueden ayudar a entender lo que oyes y lees, tanto en la clase como fuera de ella.



• Ahora escucha lo que cuentan Tere y Rodolfo sobre sus vacaciones. ¿Has acertado con tus hipótesis?

27

Gente (Libro de trabajo), 2004: 27

Nivel avanzado

Así puedes aprender mejor

Fíjate en estos diálogos. ¿Puedes interpretar lo que se dice en los fragmentos subrayados? ¿Qué te imaginas que significan? ¿En qué te apoyas? ¿Con el significado literal de las palabras tienes suficiente información para entenderlo?

• Quería llevarte al museo de arte contemporáneo, pero mejor te llevo al cine, ¿no?
¿Y a ti quién te ha dicho que no me gusta el arte?

• ¿A que no sabes a quién he visto hoy?
¿A quién?

• ¡Me encanta la cocina china!
¿Desde cuándo?

Seguro que en tu lengua tú también utilizas algunas frases o expresiones que quieren decir otra cosa de lo que significan si las analizas palabra a palabra.

En una conversación no podemos analizar las palabras de nuestro interlocutor de manera independiente. En muchas ocasiones, utilizamos expresiones que no significan lo que podríamos interpretar si hicieramos una lectura de cada una de sus palabras por separado. En todas las lenguas existen frases y expresiones que no se pueden interpretar literalmente, palabra por palabra; así que debemos fijarnos además en el contexto. Es decir, hay que tener en cuenta la situación en la que se produce esa conversación. Las personas que intervienen en ella, sobre todo, la intención del hablante.

69

Gente 3 (Libro de trabajo y resumen gramatical), 2002: 69

B) Estrategias de comprensión: audición selectiva

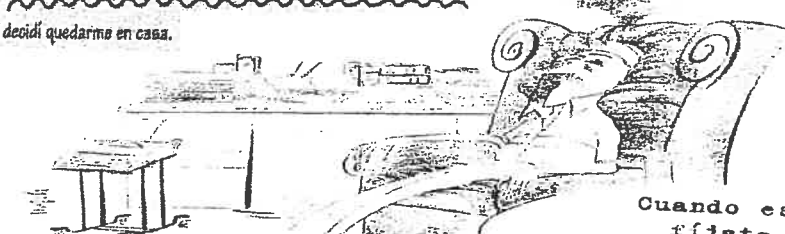
Nivel inicial

AGENDA 11

Así puedes aprender mejor

1. Escucha estos párrafos. Fíjate en la entonación.
2. Donde crees que está la información o informaciones principales?
¿Donde los detalles? Márcalo como en el ejemplo.

Estaba muy cansado, me dolía la cabeza, tenía mucho trabajo...
decidí quedarme en casa.



Todo el mundo corría, nadie sabía qué hacer, había mucho ruido... De pronto vi a Jaime. Subí en su coche y salimos corriendo. Luego, en la autopista, otra vez: controles de policía, atascos de coches, todo el mundo hacía sonar la bocina... Llegamos a casa cansados y nos fuimos a dormir sin cenar. No tenía noticias de él desde hacía varios días, no me escribía, no me llamaba, yo llamaba a su casa pero nadie respondía. Otras veces tenía puesto el contestador automático pero luego no me llamaba la llamada cogí el tren y fui a verlo. Lo encontré bastante deprimido. Estuvimos juntos aquel fin de semana y me explicó sus problemas: su padre, lo de su novia... Hicé lo que pude por ayudarlo.

Quando escuches, fíjate en lo que dicen, pero también en cómo lo dicen: el ritmo y la entonación de las frases te indican qué es lo realmente importante y qué son solo detalles.

Gente (Libro de trabajo), 2004: 97

Nivel avanzado

Así puedes aprender mejor

La entonación es muy importante. Escucha estas maneras distintas de decir las mismas frases. Toma notas de tus interpretaciones y los posibles contextos que te sugieren. Coméntalo con tus compañeros.

"ella entró en la casa llorando" Lo dice enfadado.

"ella entró en la casa llorando"

"ella entró en la casa llorando"

"La habitación estaba vacía"

"la habitación estaba vacía"

"ESTABA ANOCHECIENDO"

"estaba anocheciendo"

"¿Te has fijado en el tono con el que lo ha dicho?", "No me gusta este tono", "¡Qué tono, chico!" son comentarios muy habituales en la vida cotidiana. Muestran la importancia que tiene la entonación en la expresión de nuestras intenciones comunicativas. La lengua permite decir muchas cosas con las mismas palabras. Utilizando determinados recursos, como la entonación, podemos darle diferentes significados. Así, podemos demostrar actitud de asombro, aburrimiento, enfado, alegría, incertidumbre, timidez, nerviosismo...; somos capaces de diferenciar una afirmación de una pregunta; podemos subrayar la parte más importante de nuestro discurso... Para ello, utilizamos la velocidad, el volumen, la intensidad, las pausas y los silencios, las curvas melódicas, etc. Estos recursos determinan, en gran parte, el significado que queremos dar a lo que decimos y la interpretación que hace quien nos escucha. En la escritura esto se refleja, aunque de manera muy pobre, mediante la puntuación.

Gente 3 (Libro de trabajo y resumen gramatical), 2002: 27

C) Estrategias de expresión: la comunicación no verbal y la cooperación

Nivel inicial

Ⓛ Ahora escucha a Gracia Montes hablar con unos amigos. Formulan opiniones sobre el mismo tema pero ¿lo hacen de la misma manera?

La conversación es el tipo de comunicación más frecuente en las relaciones humanas. Como has visto, tiene características muy distintas a las del texto escrito. Observa los mecanismos que usan los interlocutores.

Para expresar sus opiniones cooperan:

- completando la frase del otro,
- usando las palabras que ha dicho el otro o repitiéndolas,
- asegurándose de que entienden lo que quieren decir los demás.

Para decir lo que quieren, la entonación es tan importante como la gramática y el vocabulario.

Las frases tienen unas características propias. No son errores, sino medios al servicio de la expresión:

- son más cortas,
- contienen repeticiones, vacilaciones,
- estar incompletas.

En la conversación lo importante es cooperar con los interlocutores; cooperar tanto verbal como no verbalmente (a veces, con una sola palabra o un gesto). Para comunicarnos de modo eficaz y fluido, es mejor estar atento a la eficacia de la comunicación y no preocuparse sólo por los errores gramaticales.

Gente (Libro de trabajo), 2004: 79

Nivel avanzado

Así puedes aprender **mejor**

La función principal de la conversación coloquial es la socializadora, aquella que usa la comunicación como forma de relacionarse. El hablante utiliza algunos recursos para animar o para comprobar el mantenimiento de contacto con el interlocutor. Son marcas que manifiestan la relación entre los participantes en un diálogo.

Ahora, intenta localizar estas marcas en la siguiente conversación: ¡cuenta a P una situación de conflicto que vivió por una factura telefónica.

- (...) la del banco al final no fue nada simpática, no sé... Bueno, no me ayudó para nada. Me dio largas y encima me echó la bronca porque según ella yo estaba mintiendo... Le estaba mintiendo y no había pagado... Bueno, me puse como una furia. De ahí llamé a Telefónica, hablé con cuarenta operadoras... Ya sabes como es, ¿no? Sí, una pesadez.
- Cuando llamas: ¿que... que? Le cogió... Un minuto... No se qué y vas... y qué... le pasó con el departamento de no sé qué... del departamento de no sé qué al otro... Bueno, horas al teléfono... nada... nada, nada... ¿Cuándo que no sabes qué hacer... fuere...?

Algunos marcadores tienen una función de control del contacto con el interlocutor. A veces son fórmulas que refuerzan o que justifican los razonamientos de los hablantes: la verdad. Otras son llamadas de atención para mantener o para comprobar el contacto: ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, ¿jajá?, ¿verdad?, etc. Y otras, son fórmulas que pretenden implicar activamente al interlocutor en la conversación: ¿tú qué habrías hecho? y que requieren una reacción por parte del interlocutor, verbal: se... o no verbal: un asentimiento con la cabeza, etc.

Gente 3 (Libro de trabajo y resumen gramatical), 2002: 13

ANEXO 4

**Ejemplo de una secuencia didáctica diseñada para una
clase de tres horas y centrada en el enfoque inductivo**

SECUENCIA DIDÁCTICA***"LAS COMPRAS"*****COMPETENCIA LINGÜÍSTICA:**

Al final de este curso el estudiante podrá utilizar un vocabulario básico relativo a las compras y expresar la necesidad y la obligación.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA:

El estudiante conocerá los diferentes tipos de mercados españoles y podrá compararlos con los de su país.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA:

Este curso permite al alumno reforzar las estrategias de retención y acostumbrarse a autocorregirse.

I- Fase de presentación del tema del curso

Objetivos: -Expresar sus opiniones sobre el tema a partir de la lectura de un texto.
-Reforzar las nociones anteriores (productos de alimentación, artículos y tiendas).

Papel del profesor: Animar la interacción haciendo preguntas.

Duración: 20 minutos

1. Introducción: Discusión entre el profesor y el grupo de estudiantes mediante una serie de preguntas, como, por ejemplo, ¿les gusta ir de compras?, ¿conocen los nombres de las tiendas de su barrio?, ¿dónde compran su ropa?, etc.

2. Lee este texto.

¿Dónde hacemos la compra?

Para hacer la compra en España, **hay que escoger** entre varios tipos de establecimientos. Por ejemplo, en los grandes y modernos *centros comerciales* están las *tiendas* de marcas internacionales y también las pequeñas tiendas y *boutiques* de barrio. También, cuando los españoles **tienen que comprar** productos de alimentación, los *supermercados* les permiten encontrar todo en un mismo lugar. Y en cuanto a la carne, al pescado, a las frutas y verduras y a los embutidos y quesos, **es necesario ir al mercado** pues en este mismo lugar se reúnen todos los productos frescos, recién llegados del mar o del campo. Además, es un tipo de establecimiento especial que tiene el encanto de la tradición y en el que se respira una atmósfera llena de ruido y color, es decir, de vida. Ahí se agrupa cada uno de esos productos en un local distinto, los llamados "puestos". Así, resulta muy fácil encontrar todo lo que **necesitamos comprar** en la pescadería, la frutería, la pollería, la carnicería, etc.

Adaptado de *Nuevo ven* (2004).

3. Indica a qué tipo de establecimientos se refiere cada foto.



4. Contesta a las preguntas siguientes:

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Las tiendas españolas te parecen muy diferentes de las que hay en tu ciudad?
- ¿Hay un aspecto del texto que te sorprenda?
- ¿Te parece interesante el texto?
- ¿Hay palabras que te impiden comprender el sentido general del texto?

5. Compara tus resultados con tu compañero.

6. Puesta en común.

II- Fase de presentación de las nociones léxicas y gramaticales.

Objetivos: -Adquirir un vocabulario básico relativo a las compras (productos de alimentación, artículos y tiendas).
-Expresar la necesidad (*necesitar / es necesario*) y la obligación (*hay + que / tener + que*).

Papel del profesor: Comprobar la comprensión haciendo preguntas.

Duración: 15 minutos

Ahora que sabes adónde ir de compras, tienes que conocer algunas reglas gramaticales para expresarte más fácilmente en una tienda.

1. En pareja, fijense en las expresiones en negrita del texto.

2. Contesten a las preguntas siguientes:

a) Ya conocen el significado de *tener* y de *hay*. ¿Qué significan las frases siguientes?:

Tengo que hacer la compra.

Hay que hacer la compra.

b) En su opinión, ¿qué significan estas frases?:

Necesito hacer la compra.

Es necesario hacer la compra.

c) Ahora coloquen las frases en la categoría apropiada.

OBLIGACIÓN	NECESIDAD
_____	_____
_____	_____

d) En su opinión, ¿cuál es la regla?

TENER + _____

HAY + _____

NECESITAR + _____

ES NECESARIO + _____

3. Puesta en común.

III- Fases de aplicación

Objetivos: -Utilizar correctamente las nociones estudiadas.
-Ampliar el vocabulario.

Papel del profesor: Pasar de grupo en grupo, tomar nota de los errores generales y comunicarlos a la clase.

Duración: 45 minutos

Mañana es el cumpleaños de tu mejor amigo y le estás organizando una fiesta en tu casa.

1. Haz la lista de las cosas que tienes que comprar para preparar la cena.

a)

<u>Lista</u>	
_____	tomates
_____	_____
arroz	_____
_____	_____

b) Busca 5 palabras nuevas en el diccionario.

c) Compara tu lista con tu compañero.

2. Haz los ejercicios siguientes:

A) ¿Dónde haces la compra? Completa las frases siguientes utilizando los productos de alimentación de tu lista. Indica también en qué tienda puedes comprarlos.

- 1) Compro _____ en _____.
- 2) Voy a ir a _____ para comprar _____.
- 3) No puedo comprar _____ en _____.
- 4) Prefiero ir a _____ para comprar _____ porque en general, venden productos de buena calidad.
- 5) Compro _____, _____ y _____ en _____.

B) ¡Amplía tu vocabulario! Completa las frases siguientes utilizando las expresiones de necesidad y de obligación que hemos estudiado. ¡Ojo! No puedes utilizar la misma expresión dos veces.

- 1) _____ comprar el postre en la pastelería.
- 2) Para comprar el pan, _____ ir a la panadería.
- 3) El vino _____ comprarlo en la bodega.
- 4) _____ comprar flores en la floristería.
- 5) La comida y las bebidas _____ comprarlas en el supermercado.

C) Compara tus respuestas con tu compañero y pregúntale dónde hace las compras.

D) Puesta en común.

El ingrediente principal de una buena cena es la organización.

3. Tu profesor va a leer este diálogo con la ayuda de uno de tus compañeros. Escucha y completa el pedido.

supermercado: Supermercado "Cada día", buenos días.

cliente: Buenos días, soy Jorge Baralo, necesito hacer un pedido.

supermercado: Sí, señor Baralo, dígame.

cliente: Pues, tengo que comprar una docena de huevos, una botella de vino tinto y 200 gramos de queso.

supermercado: Muy bien. ¿Desea algo más?

cliente: Sí. Necesito también cuatro yogures, medio kilo de tomates y 2 botellas de leche.

supermercado: Su dirección por favor.

cliente: Sí. Es la calle José Abascal 75, 4º derecha. Mis invitados llegan a las 8 y tengo que preparar la cena sobre...

supermercado: Esta misma tarde se lo enviamos, señor Baralo.

cliente: Muchas gracias. Necesito saber cuánto es porque tengo que comprar también el postre, las flores, un regalo...

supermercado: Por supuesto. Son 25 euros.

cliente: Gracias.

supermercado: Gracias a usted. Adiós.

Adaptado de *Nuevo ven* (2004)

Pedido

Supermercado Cada día	
Cliente:	_____
Dirección:	_____
Pedido:	huevos _____
	_____ 4 yogures
	_____ 2 botellas de leche
Total:	_____ €

4. Corrección del ejercicio con toda la clase.

5. Haz los ejercicios siguientes:

4 EN CONTEXTO

gente de compras

2 La lista de Daniel
Daniel va de compras a Genúshop. Tiene que comprar varias cosas para él y un regalo para Lidia, su novia.



2 botellas de queso
americano
espuma de afeitar
aspirinas
desodorante
pilas
CD virgen
comida para el gato
calcetines
sabres
periódico
regalo para Lidia
(¿un perfume?, ¿un reloj?)
pastel de cumpleaños
flores

Actividades

A ¿A qué tiendas tiene que ir Daniel? Señálalo con cruces.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a una librería | <input type="checkbox"/> a una bodega |
| <input type="checkbox"/> a una droguería | <input type="checkbox"/> a una farmacia |
| <input type="checkbox"/> a una papelería | <input type="checkbox"/> a una pastelería |
| <input type="checkbox"/> a un quiosco | <input type="checkbox"/> a una joyería |
| <input type="checkbox"/> a un supermercado | <input type="checkbox"/> a una floristería |
| <input type="checkbox"/> a una tienda de ropa de hombre | <input type="checkbox"/> a una tienda de electrodomésticos |
| <input type="checkbox"/> a una tienda de ropa de mujer | <input type="checkbox"/> a una tienda de muebles |
| <input type="checkbox"/> a | <input type="checkbox"/> a una tienda de deportes |

B ¿En qué tiendas tienes que hacer tus compras? Explícalo a tus compañeros.



• Yo tengo que ir a la farmacia. Necesito aspirinas.

6. ¿Qué le regalamos a tu mejor amigo? Haz una lista de 5 artículos para que cada invitado traiga un regalo. Indica también a qué tiendas tienen que ir.

Ideas	Tiendas
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____

IV- Fase de práctica

Objetivos: -Utilización libre de los contenidos abordados: expresión escrita.
 -Desarrollo de la autonomía: autocorregirse

Papel del profesor: Pasar de grupo en grupo, tomar nota de los errores generales y comunicarlos a la clase.

Duración: 35 minutos

1. Tus invitados van a ayudarte para organizar la fiesta. Para ello, es necesario repartir las compras. Cada uno va a traer un regalo para tu mejor amigo y algo para la cena. Envíales un mensaje en el que explicas:

- a) qué tienen que traer los invitados para la cena
- b) qué regalo has decidido comprar
- c) cuáles son los regalos que tienen que traer y en qué tiendas pueden hacer la compra

<p>Queridos amigos: Para el cumpleaños de Javier...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: right;">Un beso,</p> <p style="text-align: right;">_____</p>

2. Intercambia tu mensaje con el de tu compañero e intenta corregir sus errores. Tu profesor podrá ayudarte.

V- Tarea final

Objetivo: -Utilización libre de las nociones estudiadas: expresión oral.

Papel del profesor: Pasar de grupo en grupo, tomar nota de los errores generales y comunicarlos a la clase al final del ejercicio.

Duración: 30 minutos

Vamos a imaginar que la clase organiza una fiesta de cumpleaños.

Para ello, consulta tres de tus compañeros para decidir:

- 1) qué necesitan para la cena
- 2) qué regalo quieren comprar
- 3) dónde hacen la compra
- 4) cómo reparten las compras
- 5) qué necesitan para la fiesta

Objetivo final:

Presentación de algunos de los trabajos realizados en equipo.

VI- Actividad complementaria

Objetivos : -Desarrollar la comprensión auditiva del estudiante.
 -Ampliar el vocabulario.
 -Trabajar aspectos culturales.

Papel del profesor: Corregir y explicar la letra de la canción.

Duración: 10 minutos

Escucha la canción y rellena los huecos fijandote en las palabras en negrita

La vida es un carnaval

Celia Cruz

Todo aquel que piense	Que al mal tiempo, buena cara
Que la vida es desigual	Y todo _____
Tiene que saber que no es así	Carnaval es para reír
Que la vida es una hermosura	No hay que llorar
Hay que vivirla	Para gozar
	Carnaval para disfrutar
Todo aquel que piense	Hay que vivir cantando
Que está solo y que está mal	Carnaval
Tiene que saber que no es así	La vida es un carnaval
Que en la vida no hay nadie solo	No hay que llorar
Y _____ hay alguien	Todos podemos cantar
	Carnaval
Ay, no hay que llorar	Hay que vivir cantando
Que la vida es un carnaval	Carnaval
Y es más bello _____ cantando	Todo aquel que piense
Oh oh oh ay, no hay que llorar	Que la vida es cruel
Que la vida es un carnaval	Carnaval
Y las penas se van cantando	Nunca estarás solo
Todo aquel que piense	Dios _____ con él
Que la vida siempre es cruel	Para aquellos que se quejan tanto
Tiene que saber que no es así	Para aquellos que sólo _____
Que tan sólo hay _____ malos	Para aquellos que usan las _____
Y todo pasa	Para aquellos que nos contaminen
	Para aquellos que hacen la _____
Todo aquel que piense	Para aquellos que _____ pecando
Que esto _____ va a cambiar	Para aquellos que nos maltratan
Tiene que saber que no es así	Para aquellos que nos contagian

VII- Evaluación de la unidad

Objetivos:

- Reforzar el aprendizaje.
- Identificar las dificultades.
- Desarrollar la autonomía.

Papel del profesor: Intervenir en el aprendizaje adaptando el curso en función de las necesidades del grupo.

Duración: En casa.

Contesta a las preguntas siguientes:

- 1) ¿Qué has aprendido hoy?
- 2) ¿Te parece útil?
- 3) ¿Qué te ha gustado más?
- 4) ¿Qué te ha gustado menos?
- 5) ¿Qué necesitas trabajar más?

ANEXO 5

**Ejemplo de parrillas de corrección para la
evaluación de la expresión escrita y oral**

Ejemplo de parrilla de corrección para la evaluación de la expresión escrita

TEMA: LAS COMPRAS /30

OBJETIVOS /5	CONTENIDOS COMUNICATIVOS /10	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS /15
<p>-Desarrollo temático /4</p> <p>-Respeto de las consignas /1</p>	<p>-Organización del discurso /5 (nexos entre los párrafos, utilización de marcadores de relación entre las frases, coherencia, etc.)</p> <p>Excelente 5 Muy bien 4 Bien 3 Pasable 2 Insuficiente 1</p> <p>-Calidad de la argumentación /5 (organización de las ideas, cohesión, claridad, etc.)</p> <p>Excelente 5 Muy bien 4 Bien 3 Pasable 2 Insuficiente 1</p>	<p>Sintaxis /5 (construcción y estructura de la frase)</p> <p>Excelente 5 Muy bien 4 Bien 3 Pasable 2 Insuficiente 1</p> <p>Vocabulario /5</p> <p>Excelente 5 Muy bien 4 Bien 3 Pasable 2 Insuficiente 1</p> <p>Conjugación de los verbos /3</p> <p>Excelente 3 Muy bien 2.5 Bien 2 Pasable 1.5 Insuficiente 1 - 0.5</p> <p>Acentuación /1 (0,25 punto cada acento)</p> <p>Ortografía /2 (0,5 punto cada error)</p>
Comentarios:	Comentarios:	Comentarios:

Ejemplo de parrilla de corrección para la evaluación de la expresión oral

TEMA: LAS COMPRAS /15

OBJETIVOS /5	CONTENIDOS COMUNICATIVOS /5	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS /5
<p>-Expresar necesidad y obligación /2</p> <p>-Describir y valorar objetos /3</p>	<p>-Calidad de la interacción /5 (fluidez, intervenciones variadas, pronunciación, etc.)</p> <p>Excelente 5 Muy bien 4 Bien 3 Pasable 2 Insuficiente 1</p>	<p>-Calidad del discurso /5 (vocabulario, gramática, sintaxis)</p> <p>Excelente 5 Muy bien 4 Bien 3 Pasable 2 Insuficiente 1</p>
Comentarios:	Comentarios:	Comentarios: