

AL-MOMANI, RENAD

UNIVERSIDAD DE JORDANIA

GONZÁLEZ FREIRE, JOSÉ MANUEL

UNIVERSIDAD DE COLIMA, MÉXICO

METODOLOGÍA DEL ELE:

EVALUACIÓN DE SU RENDIMIENTO Y UTILIDAD PARA LOS FUTUROS DOCENTES JORDANOS

BIODATA

RENAD AL-MOMANI es doctora en Filología hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora de la facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Jordania. Miembro de ASELE y AATSP. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado varios artículos del español como lengua extranjera. Sus líneas de investigación se concentran en la didáctica del ELE, la interculturalidad y la lingüística aplicada. Es autora secundaria en el *Glosario de Mexicanismos Multilingüe* (2012).

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ FREIRE es doctor en Filología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y de la Academia Mexicana de la Ciencia. Coordinador de los exámenes DELE del Instituto Cervantes. Miembro de ASELE y Sociedad Colimense de Estudios Históricos. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Autor de libros, capítulos y artículos arbitrados. Trabaja en las siguientes líneas de investigación: etnolingüística, lingüística aplicada, dialectología del español, psicosociolingüística y literatura hispánica. Entre sus obras destacan *Bibliografía del Camino de Santiago* (1999), *Biografía de Balbino Dávalos* (2004), entre otros muchas.

RESUMEN

El objetivo principal de nuestro trabajo es poner de manifiesto los problemas que encuentran los alumnos extranjeros a la hora de enfrentarse a nuevos temas de especialidad. En nuestro estudio nos centramos especialmente en qué dificultades aparecen en la asignatura de didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera. A lo largo del artículo realizamos una presentación del entorno lingüístico en el que se encuentra el alumno universitario jordano que estudia español y que aspira a ejercer en el futuro como docente de español. De igual modo, cuestionamos cómo vive el alumno los desafíos lingüísticos y su incompetencia lingüística frente a nuevas corrientes metodológicas de la enseñanza de ELE. Reflexionamos, sobre todo, en torno a la utilidad y al grado de rendimiento de estos cursos que buscan fomentar la madurez profesional del futuro docente de español extranjero. Como resultado del estudio, proponemos adaptar algunos puntos del temario a los alumnos extranjeros con el fin de incrementar su interés hacia este tipo de asignaturas, que proporcionan inquietud en el alumno por su difícil asimilación.

PALABRAS CLAVE: español con fines específicos, incompetencia lingüística, evaluación, futuro docente, motivación

ABSTRACT

This study pretends to focus on the effectiveness of the subject "Teaching Spanish as a Foreign Language" and its real utility as a key of measurement of students' linguistic ability. It shows how inexperienced future teachers start to develop their interest in this field in spite of their linguistic incompetency and the processes they make to achieve a better practice in their future carrier. Results propose, among others, some solutions to motivate our Jordanian students toward these specific courses of Spanish and to adequate methodological approaches to their needs.

KEY WORDS: spanish for specific purposes, linguistic incompetency, evaluation, future teacher, motivation

INTRODUCCIÓN

No es novedoso mencionar que el español disfruta últimamente de una presencia lingüística muy importante en el mundo entero, representado por un movimiento de interés y curiosidad por parte de los aprendices, puesto que esta lengua encierra una amplia variedad cultural. El proceso de aprendizaje se desarrolla a través de una serie de enfoques y metodologías que consideran importante estudiar las necesidades de los aprendices y perfeccionar el contenido para que sea de mucha utilidad, adecuándose al perfil de los estudiantes. Actualmente, este perfil se divide según hemos observado en dos figuras importantes: el que se siente atraído por la lengua y la cultura en cuestión, y así su conocimiento busca satisfacer una necesidad comunicativa para sentirse cercano a este idioma; y el que ha optado por el español como vía laboral, apostando por este idioma como herramienta profesional desde la cual poder trabajar en varios sectores.

De las muchas salidas laborales que ofrece el mercado, la de "docente" sigue siendo una de las más prestigiosas, por lo que requiere preparación y formación que responda a las nuevas y modernas tendencias educativas. Dicha formación requiere una permanente adecuación y actualización de los métodos que se

utilizan para conseguir que el profesor sea capaz de atraer la atención de los estudiantes hacia esta lengua y presentarse como un docente con un bagaje integral de conocimientos tanto lingüísticos como socioculturales.

Este proceso de formación de profesores de español se canaliza en muchas partes del mundo gracias a la presencia del Instituto Cervantes como institución española que asume la responsabilidad no sólo de enseñar el español como lengua de comunicación y mestizaje sino, también, como una institución que comparte la ilusión por la formación de nuevos profesores y futuros docentes extranjeros de español como lengua extranjera. Además de esta presencia española en tierras extranjeras, contamos también con las instituciones de enseñanza superior dedicadas a la enseñanza profesional y especializada del español como carrera universitaria que fomentan la necesidad creciente del español como una salida laboral.

Así pues, se presenta la docencia teóricamente como una de las salidas más importantes tanto para los formadores de profesores como para los alumnos. Una profesión que exige una serie de modificaciones, un repaso minucioso de todas las metodologías de

aprendizaje-enseñanza e incluso, una especial atención a lo que llamamos hoy en día “el español con fines específicos”. Es un aspecto peculiar que exige conocimientos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos (Pastor Cesteros, 2005:54) y que determina nuestro punto de partida para la reflexión acerca de los problemas existentes con el curso de preparación de futuros docentes. Trataremos cómo los problemas de asimilación lingüística son el mayor desafío para los alumnos, el rendimiento de la comprensión, la aplicación del contenido y la evaluación del aprovechamiento de esos cursos impartidos en la universidad.

1. EL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE JORDANIA: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

El español como lengua extranjera se enseña dentro del marco universitario jordano como una especialidad junto con el inglés, formando así a alumnos de doble especialidad y ofreciendo al alumnado que aspira a competir en el mercado laboral en el futuro un bagaje particular formado por dos lenguas diferentes. Jordania es un país que cuenta con 10 universidades públicas, 20 privadas y otras 3 regionales que pertenecen a universidades extranjeras (Ministerio de Enseñanza Superior, 2013). El español como especialidad se imparte en tres universidades públicas: la Universidad de Jordania, la Universidad de Yarmúk y la Universidad de Al-Albays que cuentan con un número de alumnos que oscila anualmente entre los 600 y 800 en total. Otras universidades, como la Universidad Hachemita y la Universidad de Alzaytoonah, incluyen el español como lengua extranjera para niveles iniciales como una asignatura optativa para alumnos de la facultad de letras y de turismo. El profesorado en todas estas universidades ha cursado una formación de postgrado para obtener el doctorado en universidades

españolas tras haber terminado la carrera de español-inglés, solo de inglés o de lenguas modernas (francés y español) en Jordania. El número de profesores que trabajan actualmente en las universidades es de 15 docentes jordanos, más unos 4 lectores con un título de Máster. Hasta el año 2012 se solía contar con la presencia española gracias a uno o dos lectores españoles en cada universidad, pero debido a la crisis económica que vive España actualmente se han anulado dichas plazas en todas las universidades jordanas.

1.1. LA UNIVERSIDAD DE JORDANIA: CENTRO DE EXCELENCIA DEL ESPAÑOL

La Universidad de Jordania, siendo la primera universidad nacional, acuna el español como una especialidad emparejada con el inglés. Sin embargo, no fue la primera universidad en crear un espacio para el español puesto que la Universidad de Yarmúk fue quien introdujo por primera vez la enseñanza del español como una especialidad menor. A finales de los años noventa, la Universidad de Jordania se convirtió en la única universidad que presenta una especialidad completa con una amplia gama de asignaturas que proporcionan una preparación más amplia al alumnado. Esta realidad, no obstante, indica que el español aún carece de una presencia académica extensa en el país debido al pequeño número de profesionales cualificados para enseñarlo y del desafío económico que supone para los alumnos que quieren especializarse en español y mantener el idioma en un segundo plano como una especialidad enfocada tanto al mercado local como internacional. A pesar de ello, no es nuestro objetivo aquí hablar de los desafíos económicos y laborales que los alumnos afrontan al graduarse, aunque se perciba una relación entre la ausencia de oportunidades presentes para los

alumnos que quieren ejercer de profesores de español en el país y la falta de competencia lingüística que muchos alumnos demuestran. Así pues, será menester, en este contexto que se centra en la problemática del español con fines específicos, introducir en el siguiente apartado el plan de estudios del español en la Universidad de Jordania donde se imparten asignaturas con vistas a la formación de profesionales. La escasez de oportunidades laborales en el país contribuye negativamente al interés del alumno por perfeccionar sus habilidades lingüísticas generales. El alumno “futuro docente” ve inútil tener que estudiar un curso específico sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, presente en el plan de estudio como prueba de la actualización del programa según las demandas del mercado internacional.

1.2. LA UNIVERSIDAD DE JORDANIA: PLAN DE ESTUDIO DEL ESPAÑOL

El sistema universitario en Jordania es por excelencia un sistema de tradición anglosajona como veremos más adelante. Es decir, el alumno tiene que terminar una serie de créditos (horas lectivas) para la obtención del título universitario. La especialidad de Lenguas Europeas, en este caso inglés y español, se compone de 144 créditos a cursar durante cuatro años académicos mediante un plan de estudios que, durante los dos primeros años programa las asignaturas necesarias para asegurar, teóricamente, una competencia comunicativa alta y, durante los dos últimos cursos, prepara a los alumnos sobre temas más específicos. Algunas asignaturas especializadas como las de literatura y traducción forman parte de las asignaturas obligatorias y otras que se encuentran dentro de la categoría de temas específicos son optativas como es el español para el turismo, el español periodístico, la introducción a la lingüística española o metodología para la

enseñanza del español como lengua extranjera. Como mencionamos anteriormente, esta última asignatura es la razón por la cual hemos decidido reflexionar acerca de la utilidad del contenido que se imparte y las deficiencias que percibimos a la hora de impartir asignaturas catalogadas como “español con fines específicos”.

Los siguientes cuadros indican los créditos que deben cursarse para la obtención de la licenciatura universitaria y el plan de estudios del español con las asignaturas obligatorias y optativas de la especialidad (Universidad de Jordania, Plan de estudios modificado, 2012).

La carrera universitaria especial en Lenguas Europeas está compuesta por 144 créditos repartidos en cuatro cursos:

Requisitos de la universidad	27 créditos (horas lectivas)
Requisitos de la facultad	21 créditos (horas lectivas)
Requisitos de la especialidad	96 créditos (horas lectivas)

CUADRO 1: La distribución de los créditos en la carrera universitaria jordana

La especialidad en lengua y literatura española está compuesta por 75 créditos u horas lectivas repartidas entre 48 créditos obligatorios y otros 12 optativos que el alumno puede escoger entre una variedad de asignaturas ofertadas por el departamento.

Español de especialidad (1)	6 créditos
Español de especialidad (2)	6 créditos
Gramática I	3 créditos
Comprensión auditiva y conversación	3 créditos
Escritura	3 créditos
Pronunciación y conversación	3 créditos

Introducción a la literatura española	3 créditos
Traducción I (español-árabe)	3 créditos
Gramática II	3 créditos
Literatura española hasta finales del siglo XIX	3 créditos
Lectura y diálogo	3 créditos
Literatura española contemporánea	3 créditos
Tema específico en lengua española	3 créditos
Traducción II	3 créditos

CUADRO 2: El plan de estudios de las asignaturas obligatorias del español

Entre las asignaturas optativas el alumno debe cursar 12 créditos obligatorios de los 21 créditos ofertados.

El español para el turismo	3 créditos
El español económico	3 créditos
El español periodístico	3 créditos
Lingüística española	3 créditos
Pensamiento contemporáneo	3 créditos
Metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera	3 créditos
Civilización española	3 créditos
Tema específico en literatura	3 créditos
Literatura de América Latina	3 créditos
Novela española	3 créditos

CUADRO 3: Las asignaturas optativas de la carrera de español

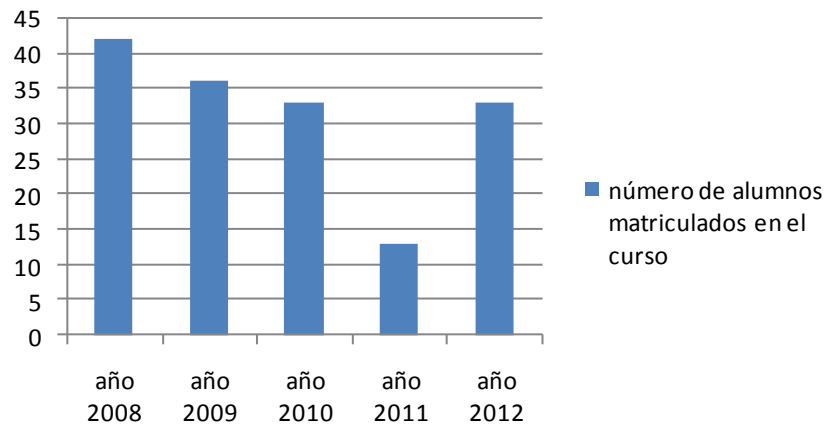
1.3. CIFRAS Y REALIDADES

El departamento actual de Lenguas Europeas, el antiguo departamento de Lenguas Modernas, admite anualmente un número elevado de estudiantes jordanos y extranjeros que aspiran a obtener el título de licenciado en español e inglés. El número total oscila entre 450 y 600 estudiantes aproximadamente. Desde el año

2000 el español está considerado como la lengua de moda, en gran auge entre las lenguas impartidas en Jordania. Los alumnos deciden estudiarlo gracias a ese acervo sociocultural e histórico que les une no solo a España sino también a América Latina. Se aceptan anualmente entre 80 y 120 alumnos nuevos (Universidad de Jordania, 2012). Es un número muy elevado en comparación con otras especialidades que podrían tener mejor salida laboral para sus alumnos. No obstante, los estudiantes entran con muchas expectativas de poder aprender muy bien el español e involucrarse en el mundo hispano.

La asignatura de metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera fue introducida por primera vez en el nuevo plan de estudios en el año 2008 con la expectativa de ofrecer al alumnado un mayor conocimiento profesional conforme con el desarrollo que atestigua el mundo hispano. Desde su inclusión, se oferta anualmente a alumnos del último año de carrera que desean seguir sus estudios en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas o a aquellos que quieren adentrarse en el mundo de la docencia. El número de matriculados que podemos observar en el cuadro siguiente indica que al principio, el número fue aceptable pero desde 2011 ha ido disminuyendo constantemente por motivos como el desinterés y la fama que tiene la asignatura de difícil y complicada. En el año 2012, año en el que decidimos realizar esta reflexión y cuestionar la recuperación del número de matrículas, los resultados indicaron que las razones por las cuales se ha mejorado la cifra son consecuencia de las pocas asignaturas ofrecidas por el departamento y por intentar una nueva experiencia en el campo de la metodología del español como lengua extranjera.

número de alumnos matriculados en el curso



2. NATURALEZA DE LA METODOLOGÍA DE ELE

Si el objetivo principal del curso es preparar al futuro docente para un conocimiento específico y desarrollar su conciencia docente, es de suma importancia preparar un curso exhaustivo que cubra todos los enfoques metodológicos del español, las estrategias de aprendizaje y de enseñanza, el perfil del profesor de español como lengua extranjera, las estructuras de la clase de ELE así como la motivación y la evaluación. Es, en otras palabras, un abanico del contenido que sigue la fructífera reflexión sobre lo que implica enseñar (Pastor Cesteros, 2005:57) y que debería llevar en su bagaje cualquier docente antes de incorporarse a la docencia.

De este modo, el *syllabus*, como veremos a continuación, se prepara para cubrir sucintamente los temas relacionados con la metodología y la didáctica del español. Se trata, como indicamos, de ofrecer al alumno la información básica que le permita por un lado, una construcción formativa para su habilidad docente y por otro, asimilar las teorías básicas de las metodologías que le permita ampliar más su formación en el futuro a través de estudios de postgrado.

Contenido del *syllabus*:

- Metodología de la enseñanza y las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua.
- Enfoques metodológicos.
- Conceptos del currículum y del diseño curricular.
- Didáctica de habilidades lingüísticas comunicativas y procedimientos docentes.
- Modelos de planificación curricular de unidades didácticas.
- Evaluación.

El contenido se representa como base de acercamiento a la formación inicial hacia la docencia (Pastor Cesteros, 2005:53). La presentación de este contenido variado no ha sido fácil de recoger en un manual ni ha sido posible lograr todos los objetivos propuestos al principio del curso. A pesar de ello, se pretende, mediante las distintas nociones que se ofrecen a lo largo de un cuatrimestre, establecer unas técnicas para la comprensión de las teorías de ELE, incrementar la vocación eficaz de la cultura profesional de la docencia (Martín Sánchez, 2007), potenciar la curiosidad por la labor docente y cambiar la imagen estereotipada que tenían los alumnos de la enseñanza de lenguas extranjeras; una imagen cargada de decepciones y catalogada como “pesada y complicada” por su lenguaje científico y por los planteamientos

teóricos de difícil asimilación que exigen una competencia lingüística muy alta. Aún así, la asignatura desempeña un nuevo papel reflexivo que permite a los alumnos valorar su propia competencia lingüística y percibir la necesidad de un aprendizaje continuo que ellos mismos requieren para su inmersión y comprensión de las características estructurales, pragmáticas y funcionales del español como una entrada a la adquisición de la competencia cognitivo-lingüística de carácter específico (Gómez de Enterría, 2007).

El programa del curso opta por una parte teórica y otra práctica con el fin de llevar a cabo un proceso de adaptación y ejecución a lo especializado, al desarrollo paulatino de la conciencia docente y al proceso motivador de autoestima explorando por primera vez el potencial de los alumnos como alumnos y nuevos críticos de la práctica docente. La primera parte teórica es la parte más complicada y de difícil asimilación a pesar de los ejemplos prácticos que se intentan llevar a cabo durante las clases presenciales. No obstante, lo interesante para el alumnado, a pesar de su debilidad lingüística son, sin duda alguna, las prácticas en las que adoptan el papel de docente extranjero que imparte clases a otros extranjeros. Los alumnos consiguen planificar bien las clases según los enfoques planteados a lo largo del curso, aplican los matices de la unidad didáctica, así como el aprovechamiento de los recursos didácticos para asegurarse una correcta comprensión por parte de sus alumnos (en las clases de práctica). Aún así, la crítica que la gran mayoría de los alumnos pone de manifiesto está basada en el reconocimiento de su incompetencia lingüística a la hora de ejercer de docente. Su único temor se resume en la pregunta: *"Si yo no puedo hablar bien el español y aún me falta mucho para perfeccionar mi nivel, ¿cómo podría yo impartir una clase de español?"*. La pregunta indica una preocupación no sólo del contenido teórico difícil pero también de la responsabilidad que siente cada uno de ellos acerca de su

deficiencia lingüística como un desafío ante estos alumnos. De este modo, el siguiente apartado abre las puertas hacia la funcionalidad del papel que ejercen los estudiantes en la clase de metodología de ELE. Ese papel que según las Propuestas de Alicante reconocen la necesidad de establecer una nueva fase en la adecuación de programas que den respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes extranjeros (Propuestas de Alicante, 2006: punto 53). Pastor por su parte, afirma que se han dado los primeros pasos hacia la inclusión de este tipo de asignaturas en las carreras universitarias fuera de España para asegurar una preparación de calidad de docentes extranjeros de español (Pastor Cesteros, 2007). Esta realidad que menciona Pastor indica que los formadores ya pretenden conducir al alumnado hacia nuevas tendencias educativas adaptadas a su nivel y que se perfeccionan cada año exponiendo los problemas de los alumnos y adoptando nuevas soluciones para seguir madurando en este campo de especialidad

3. DUALIDAD FUNCIONAL: ENTRE DISCENTE Y FUTURO DOCENTE

El papel que suele desempeñar un alumno se limita a cumplir con sus tareas durante el transcurso del curso. El profesor por su parte también sigue su labor observadora de la adquisición paulatina de la información por la evaluación de los alumnos que realiza de forma continuada. Pero participar en un curso de metodología del español como lengua extranjera tiene un rasgo distintivo puesto que se busca transformar al alumno en cómplice en el proceso de aprendizaje- enseñanza. Se trata de fomentar y potenciar su papel en clase, reforzar su confianza como crítico didáctico desde la primera toma de contacto con el contenido.

Si bien es cierto que queremos poner el acento sobre el cambio de las funciones y esta fase de conciencia de alumno, debemos también hacer hincapié en los procedimientos que realiza y los desafíos que se manifiestan para esta doble tarea. Esta dualidad, a nuestro modo de ver, le dibuja como un nuevo perfil docente apto para la enseñanza de una lengua extranjera. Nuestro alumno ejerce su papel tradicional que le invita a prestar más atención a su nivel lingüístico y a observar las actitudes socioculturales que ejercen como un parámetro de familiaridad con varias dimensiones de la lengua y la cultura extranjeras. Además, el dominio de la competencia intercultural culmina el objetivo de este proceso de preparación para una docencia efectiva. Estas son unas de esas capacidades o requisitos que aseguran el éxito del proceso de aprendizaje del español con fines específicos (Sercu, 2005).

La tradición educativa de concentrar el aprendizaje en el contenido y no capacitar al alumno a participar activamente en la comprensión e involucración de cursos de ese tipo se presenta como el gran problema del alumno jordano que se ve muy envuelto en el papel de "*receptor pasivo*" en clase. Es decir que el profesor aún representa la figura tradicional de fuente de la información en clase y sus expectativas no alcanzan más allá de una recepción ajustada al contenido y a realizar una evaluación conforme con los objetivos propuestos al principio del curso. El ambiente de clase, para este tipo de cursos con fines específicos, es de difícil acceso y la participación del alumno es menor a causa de la debilidad lingüística de su español. Esta pasividad obstaculiza seriamente el progreso tanto lingüístico como intercultural del alumno porque él está acostumbrado a recibir la información, a memorizarla y a participar ocasionalmente en la medida de sus conocimientos, independientemente de la naturaleza de la asignatura (Martínez Agudo, 2001:259). Su mayor interés, como acabamos de

mencionar, es cumplir con las obligaciones del curso sin buscar la meta de la madurez educativa y su actuación como futuro profesional en la materia es casi inexistente, aunque existen, por supuesto, algunas excepciones de alumnos hábiles con un buen bagaje lingüístico (Mateo Martínez, 1999).

Convertirse en un futuro docente es un verdadero desafío causado por el miedo a la falta de dominio especializado en este campo. Los problemas a los que se enfrenta el alumno jordano son de carácter lingüístico-comunicativo y psicológico, porque no está familiarizado en este tipo de cursos a formar parte de la fase práctica y a tener que participar activamente en las distintas discusiones acerca del proceso de aprendizaje del español. Los problemas que hemos encontrado a lo largo del curso se definen en la falta de comprensión de las habilidades necesarias para la preparación de un futuro docente del español como lengua extranjera, las actitudes de cognición y asimilación que el alumno posee para reaccionar en clase y ser capaz de madurar profesionalmente. Aunque teóricamente el perfil del alumnado indica que debería estar capacitado para enfrentarse a nuevas corrientes metodológicas de especialidad. No obstante y a pesar de ello, se cuestiona la capacidad y la sensibilidad de la lengua en sí y las posibles causas que llevan a esta percibida deficiencia. Un problema que abordaremos en un apartado más adelante.

A lo largo del curso, el interés creciente de ejercer como un crítico de las clases de ELE, de planificar diferentes cursos para niveles umbrales y la importancia de adquirir más conocimiento específico cambia el rumbo de las clases y fomenta el interés de nuestros alumnos que se sienten en posición de tomar decisiones, de inventar ejercicios, de aprovechar más la tecnología y de aferrarse al elemento sociocultural o etnolingüístico como esencia motivadora del aprendizaje apropiado y distinguido del español.

Los efectos de la crítica creciente por parte de los alumnos, se miden gracias a una serie de criterios de autoevaluación como la reflexión sobre su propia competencia lingüística y las posibles medidas que pueden estimular su rendimiento y favorecer el aumento de la motivación y la orientación apropiada de los objetivos del curso.

La dualidad a la que nos referimos aquí habilita los conceptos de desarrollo profesional de los futuros docentes de español y la adquisición de un enfoque reflexivo acerca de los métodos, las actividades didácticas en clase, la adquisición del español y otras cuestiones de motivación en el aprendizaje y la enseñanza; esto último siendo lo que más les desmotiva (Pérez de Obanos Romero, 2009). Es, en otras palabras ponerse en la piel del profesor para entender su labor y también vivir los problemas que ellos mismos sufren siendo alumnos. Valoramos la calidad de esta función dual que asegura una mejora en el proceso completo de aprendizaje-enseñanza y de la tendencia práctica de los cursos de formación continua del español.

La dualidad a la que nos referimos aquí sirve para mejorar la calidad del aprendizaje e incluso empezar a adoptar nuevas técnicas que surgen de los problemas de adquisición por parte de los alumnos jordanos puesto que son ellos los que entiende mejor los ejes de sus problemas tanto en el papel de alumno como en el de profesor. Por otro lado, esta dualidad también le proporciona un conocimiento más exhaustivo sobre el concepto de planificación y preparación de las clases. Los alumnos jordanos, según la encuesta que hemos realizado con ellos a final del curso, han manifestado una cierta satisfacción por la comprensión paulatina que iban adquiriendo acerca de la postura del profesor, los desafíos que éste enfrenta con los alumnos. Y como alumnos, lo más interesante para ellos ha sido

ese espacio de creatividad que han podido experimentar, realizando nuevos ejercicios para asegurar la calidad de la enseñanza.

4. ¿QUÉ EVALUAMOS EN LA METODOLOGÍA DE ELE?

Cuestionar la evaluación y hacer hincapié en la importancia del rendimiento del futuro docente como alumno de lengua extranjera demuestra hasta qué punto se alcanzan los objetivos docentes previstos en la asignatura (Mateo Martínez, 1999:245). La evaluación, en su sentido más concreto valora el grado del dominio lingüístico que tiene el aprendiz y consta según el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (2002), de varios tipos que tienen como objetivo común medir el grado de competencia del alumno y presentar al docente una serie de reflexiones acerca de los procesos evaluativos que se realizan a lo largo del curso y percibir los puntos de debilidad en su aprendizaje específico como futuro docente, entre otras cuestiones (Marco Europeo de Referencia de Lenguas, 2002:186).

Debemos evaluar si los alumnos logran la madurez académica que deseamos todos como formadores de profesionales y los cambios que experimentan a la hora de enfrentarse a nuevos conocimientos como es la metodología y los enfoques de la enseñanza del español como lengua extranjera. La evaluación es el aspecto recapitulador de todo el proceso de aprendizaje efectivo que no solo mide las técnicas empleadas en el proceso de enseñanza por parte del profesor sino también la sensibilidad hacia su futura docencia (Mateo Martínez, 1999:241). La valoración consta generalmente de dos componentes: la evaluación y la autoevaluación. La primera la lleva a cabo el profesor o el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje y se realiza a través de una serie de test y técnicas para

asegurarse de la utilidad del output. La autoevaluación es posible gracias a la conciencia evaluadora del alumnado que tiene como objetivo óptimo alcanzar las metas de la lengua en general o del curso en particular. Es aquel elemento que favorece el nacimiento de la concienciación lingüística y mejora la gestión de las tareas que realizan en el proceso de aprendizaje (Eyeang, 2010:11). Ambos componentes desempeñan el papel de controlador de la valoración pedagógica del comportamiento académico en general (Mateo Martínez, 1999) y del proceso de actuación e interpretación que permite conseguir los objetivos previstos del futuro docente sobre sus prácticas lingüísticas y sobre las dificultades que tiene como estudiante de español y como futuro docente (Nunan, 1988). Este procedimiento influye en la mejora del nivel académico del alumno *futuro docente*, sobre sus prácticas en clase, los problemas de su falta de competencia lingüística e incluso las posibles soluciones para perfeccionar y enterrar sus lagunas lingüísticas. Esta evaluación practicada por los propios discentes evidencia su grado de conocimiento adquisitivo de la lengua objeto (Eyeang, E: 2010:4). Aún así no debemos olvidar también que la evaluación del componente intercultural del alumno extranjero está muy presente porque su futura profesión le exige tener una competencia intercultural entre su propia cultura y la cultura en cuestión. Nuestro futuro profesor debe ejercer de mediador intercultural y capacitar su docencia con ejercicios creativos que facilitan la comprensión y asimilación de esta competencia (Byram & Fleming, 15:1998).

Ahora bien, en el caso práctico del alumno jordano, nos encontramos ante una tarea difícil para valorar su nivel de rendimiento e involucración en el curso. El perfil del alumnado es el de un alumno que al inicio no tiene expectativas ni motivación para seguir la asignatura e incluso la considera como una carga innecesaria para su conocimiento, según afirmaran los alumnos en

una crítica realizada a final del curso. Nuestro objetivo como evaluadores y formadores es medir el desarrollo paulatino en el campo de la enseñanza, criticar de forma objetiva el contenido ofertado en los cursos además de las prácticas que se realizan en clase, aparte de destacar los problemas de adquisición que ellos mismos sufren a lo largo de su carrera como aprendices del español como lengua extranjera y las posibles soluciones en didáctica para modificar la toma de contacto con el método según sus necesidades.

Por esa razón, nuestro nuevo planteamiento trata de capacitar al alumnado para medir el grado del rendimiento por sí mismos. La práctica en clase ha sido el mejor ejemplo de la evaluación, ya que se ha percibido un interés creciente en la toma de responsabilidad hacia la labor que ejerce un docente. La crítica presentada por los estudiantes ha demostrado que su mayor preocupación no ha sido la asimilación de la información teórica ni los diferentes enfoques y ni siquiera la preparación de ejercicios para dar una clase. Según las respuestas y la argumentación, la incompetencia lingüística y comunicativa ha sido la única barrera para su éxito en su futura actuación como docentes.

4.1. EVALUACIÓN Y CRÍTICA DEL DISCENTE

La evaluación figura aquí para el futuro docente como un parámetro que favorece la comprensión global del proceso de aprendizaje-enseñanza. Es una herramienta que fomenta su conciencia, una técnica que despierta su interés y le motiva para poseer las competencias adecuadas con el objetivo de llevar a cabo su futura tarea como docente. Es también un espacio de reflexión sobre su práctica y las técnicas que puede utilizar para estudiar mejor los

diferentes aspectos de la metodología y de la lingüística en general (Baralo, 2007:2). Esta conciencia cambia, según Peris la concepción del propio papel de alumno tradicional y le ayuda a crear condiciones óptimas para lograr una adquisición fructífera de la lengua en general (Peris, 1993:2).

Las opiniones de los alumnos que aparecen a continuación afirman la idea de Alderson que insiste en que entender la autoevaluación "is helpful for them as they need to think of their language level and it encourages them to enhance awareness of the learning process" (Alderson, 2004:70). No obstante, creemos que la coevaluación que realizan a través de la observación compartida de sus presentaciones y prácticas es un mecanismo que establece una base para su conocimiento específico de la metodología y de la enseñanza en general (Baralo, 2007:2).

Esta fase de evaluación y crítica forma parte de un proceso de retroalimentación para mejorar el aprendizaje, refuerza la comunicación y colaboración en el aula entre los alumnos y puede presentar una amplia gama de las necesidades del alumnado relacionados con la motivación y el progreso de formación entre otras cosas (ibíd., 2007:3). La evaluación se entiende en este contexto como una fuente de aprendizaje en sí misma que evidencia la multiplicidad de funciones del futuro docente extranjero de ELE (Álvarez Méndez, 1998:200).

Los siguientes ejemplos representan la parte más significativa de las opiniones de los alumnos acerca de la evaluación del curso y establece el punto de partida de nuestra hipótesis de que la incompetencia lingüística es la barrera hacia una adquisición apropiada ante el alumno extranjero. Las críticas figuran sin ningún cambio y demuestran que hace falta incrementar más el interés

hacia una mejor asimilación de la competencia comunicativa al principio de su aprendizaje del español y adoptar serias medidas desde la universidad para mejorar la calidad de la enseñanza del español.

Alumno 1:

"Me parece que la mejor forma de evaluar clases de este tipo es mediante una metodología cualitativa dado que despierta en nosotros un espíritu crítico y de investigación, nos ayuda a acentuar la seguridad en nosotros mismos y tener criterio propio."

Alumno 2:

"Este curso es muy interesante y muy útil, a mi me gustan mucho este tipo de clases en que la práctica constituye una parte muy importante del proceso de aprendizaje-enseñanza ya que me gusta la profesión del docente y espero ser un día una profesora."

Alumno 3:

"La experiencia de ser futuros docentes me parece bien, pero el problema que tenemos es la competencia lingüística adecuada para enseñar a los estudiantes una lengua castiza. Nuestros errores pueden perjudicar la adquisición."

Alumno 4:

"La parte práctica del curso me gustó porque el profesor nos pidió a cada uno hacer una presentación de una clase como maestro. Ahí, es cuando empecé a sentir que la clase es interesante porque aplicamos todo lo que habíamos aprendido."

Alumno 5:

"Al comienzo del curso no entendía nada de las teorías y el libro era difícil de entender, el contenido era rígido. Además de eso, había muchas diferencias de niveles entre los alumnos en clases. Lo que más me gustó era la parte práctica porque sentí que había aprendido y había entendido bien"

Alumno 6:

“En mi opinión esta asignatura fue una de las clases que me afectaba mucho y cambió mi forma de pensar. El curso fue distinto de otros. Creo que esta asignatura debería ser obligatoria en la carrera universitaria porque considero que el curso aportó mucho a mi experiencia y me dio confianza. Puedo decir que salí del curso con una mentalidad nueva acerca de la labor del profesor.”

Alumno 7:

“Como alumna, he aprendido las dificultades que afronta un futuro profesor. Esta experiencia me hace pensar en dos dimensiones, como profesor y como alumno. Esta experiencia me da confianza para ser futuro profesor cualificado de español.[...] Como futuro profesor, es importante tener la competencia lingüística y comunicativa, así como la confianza a la hora de tratar con los alumnos. [...] creo que la incompetencia lingüística es el problema más serio de la mayoría de los alumnos.”

4.2. EVALUACIÓN Y CRÍTICA DEL DOCENTE

La metodología pragmática figura como la parte más interesante del curso, tanto para el profesor como para los alumnos, ya que demuestra el aprovechamiento de algunos objetivos propuestos al principio del curso. Para poder impartir una clase, el futuro docente debería poseer cuatro características según afirma Pérez de Obanos Romero: dominar el tema y el contenido; conocer los instrumentos pedagógicos adecuados para apoyar su práctica; ser consciente del elemento emocional y afectivo de la labor docente y tener la habilidad para ofrecer el apoyo necesario para que los alumnos empiecen a reflexionar sobre su aprendizaje.

Los alumnos, a pesar de su incompetencia lingüística, han disfrutado de la preparación de clases para niveles iniciales. Según una encuesta realizada, los alumnos afirman que lo que descubrieron en su práctica es que “para ser profesor de una lengua extranjera en

general, no sólo se debe tener un dominio impecable del idioma, sino que lo que más hay que valorar es la importancia de la dedicación, el afán que siente el docente hacia esa profesión y el esfuerzo en la preparación de las clases y su comprensión de lo sociocultural como un elemento fundamental en la asimilación de lo lingüístico”. Para ellos, lo que determinaba su éxito era poder estar frente a los alumnos en una clase explicando lo que fue para ellos algún día una información nueva. Experimentar esta práctica de docente era para muchos una transformación en el carácter personal y una razón para perfeccionar más su español, para explicar dudas y curiosidades acerca del español y tener el privilegio de ser los más capacitados para la enseñanza del idioma. Estas reflexiones de los alumnos que el profesor ahora tiene en cuenta para sus futuras clases, consolidan la idea de Peris que considera importante cambiar la concepción del propio papel del alumno para adquirir mejor una lengua y ser capaz de tomar el papel de instructor o docente de esa lengua (Peris,1993). Nuestro alumno al final del curso reconoce el papel del valor instrumental del idioma y asume la importancia de la comunicación e intercambio de la información aprendida (Martínez Agudo, 2001:260).

Los temas más recurrentes tratados por los alumnos han sido los relativos a la interculturalidad y socioculturalidad, porque, según su opinión, la motivación sociocultural es el factor de atracción hacia un aprendizaje efectivo y fácil y lo que más les llama la atención. La realización espontánea del enfoque intercultural. Aun así, insistimos en que la habilidad lingüística implica necesariamente una seguridad y continuidad en el proceso de aprendizaje.

Además de las clases prácticas, los exámenes demostraron altos grados de comprensión del contenido teórico de los enfoques metodológicos aunque también reflejaron la ausencia de un campo

léxico especializado capaz de elevar al nuevo profesor a la categoría de experto en español como lengua extranjera. Tal vez, la solución para este tipo de futuros profesores con conocimiento limitado pasaría por reflexionar acerca de lo que aprenden y establecer más métodos que se adecuen a su nivel y a su necesidad.

En lo que concierne a la utilidad de la metodología del español como lengua extranjera podríamos decir que las reacciones tenían un carácter negativo incipiente por la predisposición negativa hacia lo que se considera una imposición de una asignatura para la especialidad de español puesto que las oportunidades de trabajar como profesores de español son casi inexistentes (Fernando Agüero, 2004). Sin embargo, alcanzar un buen resultado final puede cambiar la visión y la actitud acerca de la importancia de este tipo de asignaturas y descubrir nuevos profesionales capaces de ser buenos embajadores del español. Nos atrevemos a decir que el éxito de la asignatura es una demostración del papel fundamental que ejerce el profesor, que transforma lo aparentemente teórico y complicado en un estilo de vida gracias a una técnica de enseñanza efectiva.

5. DESAFÍOS Y PROBLEMAS DE ASIMILACIÓN LINGÜÍSTICA

A pesar de la reputación que tiene la asignatura como una de especialidad que exige un nivel alto de español y una habilidad particular para poder seguir el curso la mayoría de los alumnos se matriculan principalmente porque no les quedan otras asignaturas en el programa (obligados a realizar el curso) y unos pocos que se interesan por la docencia en el futuro y necesitan perfeccionar su conocimiento de las herramientas metodológicas y satisfacer su curiosidad para tener una experiencia especial. Esta minoría es la

que domina las características y destrezas de la lengua necesarias para la comunicación (Mateo Martínez, 1999:14).

Pero ni el primer perfil del alumno ni el segundo son los elementos problemáticos en la clase de ELE; lo que define el mayor bloqueo es más bien este abismo lingüístico que existe al ponerse en contacto con el contenido del libro y la bibliografía seleccionada para su trabajo de final de curso. La desmotivación inmediata señala que todavía su dominio del idioma no corresponde al nivel presentado en la asignatura. De repente, el alumno descubre que lo que estaba aprendido no está a la altura de los nuevos desafíos lingüísticos y en vez de activar sus propias destrezas de pensamiento y reflexión, cae en la desmotivación y se siente atrapado en el curso.

Los alumnos afirman que lo decepcionante del curso es el conjunto de problemas que traspasan lo semántico y se centran en las teorías metodológicas y enfoques rígidos y de difícil asimilación. Los temas parecen ser bastante complicados y no atraen la atención de ese perfil pragmático de alumno que disfruta aplicando lo aprendido más que aprendiendo de memoria los diferentes tipos de metodologías.

Aún así, la utilidad de todo el proceso de la enseñanza de esta asignatura despierta el interés de un enfoque reflexivo sobre las bases de la enseñanza del español como lengua extranjera. Hemos procurado concentrar el esfuerzo en las pautas de la reflexión en acción que implican una reacción y práctica inmediata del contenido, así como la reflexión sobre la acción por medio del análisis y la evaluación de la validez y la eficacia de las intervenciones que se realizan tanto en clase como en las prácticas (Williams y Burden, 1997:63-64). Esta dinámica fomenta el interés de la reflexión y la evaluación genera una mejora e innovación en la

aplicación en el aula y en la acción docente (Pérez de Obano Romero, 2009:7). Así pues, la asimilación lingüística se trabaja gracias al desafío que les plantea la asignatura y la madurez al cursar las clases prácticas.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Pasar por la experiencia que va de alumno a profesor de español significa llenarse de muchas experiencias fructíferas entendiendo primero las dificultades de los nuevos alumnos e indagando más sobre posibles mejores técnicas y herramientas de adquisición integral del idioma. Las observaciones que podemos destacar de la encuesta realizada indican que los problemas se concentran en las estrategias de aprendizaje del alumno extranjero, resumidas según Anderson en los comportamientos erróneos de aprendizaje, los procesos cognoscitivos que realizan los alumnos y del desconocimiento de prácticas apropiadas para adquirir adecuadamente el español (Anderson, N., 2005:172). El rendimiento esperado en ese tipo de asignaturas necesita en primer lugar, capacitación lingüística con el fin de lograr resultados satisfactorios y un dominio excelente de las teorías y técnicas que necesita un futuro docente. A pesar de todos los problemas relacionados con la incompetencia y asimilación lingüísticas, el alumno goza del aprendizaje por descubrimiento que para él resulta ser una estrategia positiva que induce una mayor motivación para su futuro quehacer (Martínez Agudo, 2001:259).

Además de eso no se puede negar el papel del profesor que puede ayudar activamente según afirma Oxford a estirar y modificar los estilos de aprendizaje al evidenciar los errores que se comenten durante su proceso de aprendizaje (Oxford, 2001). De este modo

hemos observado un creciente interés en la vocación de la docencia del 44% de los alumnos matriculados en el curso.

Hemos de insistir, finalmente, en que a pesar de las metodologías presentadas en los libros especializados en la formación de profesorado, la motivación sigue siendo el gran protagonista del éxito de este proceso educativo porque los factores motivacionales intrínsecos son los determinantes del rendimiento académico de cualquier nivel de aprendizaje de segundas lenguas (Manuel Morales, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford University Press.

Álvarez Méndez, J.M. (1998). "La evaluación en la enseñanza de la lengua". En *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 10. Universidad Complutense de Madrid. España.

Anderson, Neil, J. (2005). "Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera". En *Revista Káñina, Artes y Letras, Costa Rica*. Vol. XXIX (1, 2), pág. 172-174.

Baralo Ottonello, M.(2007). "La evaluación en la formación de profesores de ELE". En *ASELE*, Universidad de Alicante. España.

Byram & Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge. Cambridge University Press.

Eyeang, E. (2010). "La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación". En *Aula*, 16, p. 215-230. Ediciones de Salamanca.

Fernando Agüero. (2004). "La enseñanza de didáctica de lenguas extranjeras para futuros maestros no especialistas: Una experiencia en educación primaria". En *Glosas Didácticas*. Revista Electrónica Internacional.

Gómez De Enterría, J. (2001a): "Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera." En J. Gómez de Enterría (coord.). *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos* (pp. 7-18). Madrid. Edinumen.

Guerrero, M & Guerrero C. (2008): El (sub) desarrollo del español académico entre los maestros bilingües: ¿una cuestión de poder? En *Journal of Latinos and Education*, 8, pp. 55-66.

Kohonen V. (1999). "Authentic assessment in affective foreign language education". En *Arnold*, 279-94.

Livingstone K. A & Ferreira A. (2009). "La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera". En *Boletín de Filología*, tomo XLIV, núm. 2 (89-118).

Manuel Morales Rodríguez, F. (2011). "Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa". En *Psicología Educativa* vol. 17, núm. 2, pp. 195-207.

Marco Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. España

Martín Peris, E. (1993). "Cómo crear en el aula de ELE las condiciones óptimas para el aprendizaje. En *XIV encuentro de profesores de ELE*. International House Barcelona y Difusión. Publicación de Idiomas. España.

Martín Sánchez, Miguel A. (2007). "El profesor de ELE: personalidad, motivación y eficacia". En *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, pp. 17-30.

Martínez Agudo, J. (2001). "La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En *Didáctica*. Lengua y Literatura. Universidad Complutense de Madrid. España.

Martínez Mateo, J (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Publicaciones Universidad de Alicante.

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. London. Oxford University Press.

Oxford, R.L. (2001). "Language Learning styles and strategies". En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or foreign language* (3ª ed.), pág. 359-366). Boston: Heinle & Heinle.

Pastor Cesteros, S. (2005). "El español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación". En *Hispanogalia* núm. 1, París, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, 53-167.

Piper, T. (2003). *Language and learning: the home and school years* (3ª ed). Upper Saddle River, NJ Merrill / Prentice Hall.

Sercu LIES. (2005). "Foreign Language Teachers and the Implementation of Intercultural Education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German" En *European Journal of Teacher Education*, vol. 8, núm. 1, pp 87-105.

Williams, M, Y Burden R.L (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid. Cambridge.

FECHA DE ENVÍO: 8 DE MAYO DE 2013