

Miquel Llobera es catedrático de Universidad y Coordinador del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Es asimismo coordinador del Grupo de Investigación *Pensamiento y actuaciones de profesores y aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras*.

Entre sus áreas de especialización docente e investigadora destacan el análisis del discurso (teoría de la comunicación, análisis de la interacción, ideaciones y creencias de profesores y aprendientes, discurso generado y aportado) y adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.



DESDE SU PERSPECTIVA DE HABER SIDO TESTIGO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA, ¿CUÁL ES LA EVOLUCIÓN Y EL MOMENTO DE ESTA FORMACIÓN? ¿QUÉ PASOS NO SE HAN DADO AÚN?

En estos veinte años de didáctica de español como lengua segunda y extranjera creo que se han producido una serie de cambios interesantes: se ha creado un colectivo profesional muy bien formado que trabaja en los centros de Instituto Cervantes, en las Escuelas Oficiales de Idiomas, en los Servicios de Idiomas de numerosas universidades de toda Europa y en los centros privados que tienen unos niveles de exigencia notables en cuanto a calidad. En 1988, este colectivo, cuando iniciamos el primer Máster, no existía... Había núcleos, sobre todo en algunas Escuelas Oficiales de Idiomas que empezaban a profesionalizarse y a crear las bases de este colectivo, pero faltaban todavía unos referentes conceptuales y procedimientos didácticos compartidos que se hiciesen eco de las aportaciones de los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas y de los de Lengua en Uso (Pragmática, Análisis del discurso, etc.), como ocurría en Francés Lengua Extranjera (FLE) o en Inglés como Lengua Extranjera (EFL). La didáctica del español se articulaba a partir de descripciones de esta lengua que se consideraban adecuadas para enseñar la lengua escrita y el registro formal en la parte hablada. Fue por ello que con Ernesto Martín Peris nos inventamos las siglas ELE para hacer manifiesta la innovación en la que nos implicábamos.

En esta aventura había compañeros de ruta que publicaban una revista denominada *Cable*, también apareció la

primera edición de una *Gramática Comunicativa del Español*, en la que Francisco Mate Bon, intentaba ofrecer una explicación pragmática de los fenómenos lingüísticos que necesitaban los profesores que enseñaban en el aula de ELE, se publicaron los primeros trabajos de pragmática referidos al español y pronto Juana Muñoz Licerias publicó artículos fundamentales en el inicio de la disciplina de ASL. Unos años antes ya habían aparecido libros de texto que seguían las pautas pragmáticas y funcionales de *Un Nivel Umbral*.

Dos años más tarde se tomó la decisión política de crear el Instituto Cervantes y a partir de este momento creció el volumen de aportaciones desde la práctica pedagógica, desde la investigación tanto en lingüística como en didáctica, desde la evaluación -al establecerse exámenes homologados de certificación, los DELE-, desde las asociaciones profesionales de lingüística aplicada y de didáctica del español como lengua extranjera.

“con Ernesto Martín Peris nos inventamos las siglas ELE para hacer manifiesta la innovación en la que nos implicábamos”

Hoy en día la didáctica de ELE está a niveles comparables con las lenguas que se mencionaban más arriba. Un buen ejemplo de ello podrían ser las publicaciones periódicas tanto en papel como virtuales que existen, las 240 memorias finales de máster de la Universidad de Barcelona, las tesis que se han ido presentando en numerosos departamentos universitarios, la variedad de libros de texto existentes en el mercado... No obstante, no conviene ser triunfalistas puesto que el volumen de investigación, publicación e innovación está muy por debajo del existente para EFL. También lo está su influencia en los sistemas educativos de otros países europeos.

En cuanto a lo que queda por hacer creo que habría que crear puestos de trabajo convenientemente retribuidos para los profesores de ELE. La situación en numerosos establecimientos privados tienen un estatus totalmente precario. Sería deseable ampliar la oferta de ELE en las EOI para hacer frente, con profesionales de amplia experiencia, a las necesidades de emigrantes y visitantes. Los voluntarios pueden hacer una labor muy útil, pero no sustituirlos.

Igualmente, continuar mejorando la formación y la coordinación de los asesores del MEC que trabajan en muchos países con necesidades bien determinadas. No basta tener una sólida formación en lengua y literatura española para hacer contribuciones significativas en los planes de formación de profesores de ELE en muchos de estos países. La influencia que podamos tener en la docencia de ELE depende a menudo de la credibilidad que ellos alcancen.

Y la tercera gran área se refiere a profundizar en la investigación y en la innovación en la didáctica de ELE. Una didáctica que aunque tiene sus líneas propias también

tiene que hacerse eco de las aportaciones de las otras disciplinas colindantes: pedagogía, lingüística, ASL, sociolingüística, estudios de la diversidad etc.

Finalmente quisiera añadir la necesidad que tenemos de integrar la formación presencial y en línea en los máster oficiales. En lo que a mí personalmente me afecta, me parece incomprensible tener, como tenemos, un máster de título propio semipresencial que todavía no hemos podido integrar en el oficial por razones e intereses de carácter interno a la misma Universidad.

EN ESTE SENTIDO, ¿QUÉ SIGNIFICA, EN PALABRAS SENCILLAS, UN “MÁSTER OFICIAL”? ¿QUÉ REQUERIMIENTOS EXIGE A LAS UNIVERSIDADES Y QUÉ REQUERIMIENTOS EXIGE A LOS ESTUDIANTES? ¿CUÁL ES SU VALORACIÓN PERSONAL DE TODO ESTE PROCESO?

Que el máster se convierta en oficial significa el final de una anomalía por la cual una universidad pública podía emitir un título ‘oficioso’. Mis colegas del resto de Europa no lo han podido entender nunca. Que el título sea oficial significa que es el Estado el que lo otorga, como ahora lo hacía para el título de doctor, licenciado o graduado. Esto tiene tres repercusiones importantes: el profesorado de estos títulos tiene que ser doctor en la mayoría de los casos, y si es profesor de universidad, esta docencia cabe en sus obligaciones ordinarias. Esto permite rebajar a la mitad el precio de la matrícula (en nuestro caso pasar de 50 € por crédito a 24 €), y, al estar regulado por decreto, las matrículas nunca podrán superar más del 30% del costo, en la universidades públicas. Los alumnos además pueden pedir becas, ayudas y préstamos a largo plazo regulados por el MEC y en condiciones muy interesantes. El tercer aspecto es académico, estos máster oficiales entran en el espacio europeo de educación superior y están sometidos a evaluación de las diferentes agencias oficiales de evaluación (AQU, la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*; ANECA, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación; etc.) que les van otorgando diferentes niveles de credibilidad y aceptación para ejercer una profesión en toda Europa o para continuar estudios de doctorado. Si el máster tiene un perfil de investigación, permite el acceso a estudios de doctorado sin tener que cursar más créditos (el máster oficial de Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Barcelona que coordino junto con el Dr. Ernesto Martín Peris, de la Universidad Pompeu Fabra, tiene tanto el perfil de investigación como el de profesionalización).

Las exigencias a las universidades son las de organizar el currículum de estos títulos de manera que sigan una enseñanza dinámica, interactiva, basada en el desarrollo no solo de contenidos conceptuales sino también de competencias generales relacionadas con las maneras de aprender de los estudiantes, con las maneras de cooperar en las tareas, de planificar y ejecutar indagaciones e investigaciones; en definitiva, favorecer que los estudiantes tomen la iniciativa y responsabilidad de sus aprendizajes.

Mi valoración personal del proceso es positiva. Nos lleva a una dinámica de formación altamente desarrollada en países como Suecia, Holanda, Gran Bretaña, etc., y que choca con la cultura de las universidades del área mediterránea (Francia,

Italia, Portugal, España, etc.). Las inercias son persistentes, y se exige ahora a los alumnos una mayor implicación horaria, intelectual y social. Para conocer más detalles y ver la dimensión de este cambio, remito al lector a la información que encontrará en el sitio web de la Universidad de Barcelona, concretamente el llamado proyecto *Tuning*. El aspecto negativo estriba en la escasa financiación disponible. Se pueden proponer máster oficiales o títulos de grado, pero siempre viene la cantinela que tienen que ser con un coste cero. Esto significa muy a menudo más implicación para los profesores y, sobre todo, más tareas de carácter administrativo para ellos. La sensación de burocratización que sentimos tiene su origen en la falta de apoyo próximo y en el hecho de estar todo el día tratando de rellenar datos por enésima vez, que ya poseen de las diferentes administraciones. Tenemos la impresión que el cumplimiento de los aplicativos informáticos importa mucho más que los conocimientos y las competencias que tenemos que ayudar a desarrollar en nuestros estudiantes.

Ahora bien, tener unas universidades evaluadas desde el exterior y dinamizadas desde el interior me parece un reto importante que, como centros públicos, debemos tomarnos en serio puesto que esto garantiza que los ciudadanos de las diferentes partes de Europa no estén en situación de inferioridad respecto a las grandes regiones de América del Norte o Asia.

“... que no usen la etiqueta de español como lengua extranjera sin variar sus planteamientos, mucho más relacionados con la filología que con el compromiso de enseñarla a personas que no hablan la lengua”

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS HAN PROLIFERADO ENORMEMENTE LAS OFERTAS DE ESTUDIOS DE MÁSTER DE ELE. EN SU OPINIÓN, ¿QUÉ CRITERIOS DE CALIDAD HAN DE REUNIR UNOS ESTUDIOS DE ESTE TIPO?

No tengo mucho que decir puesto que no he intervenido en la evaluación de estos estudios de máster. Solo quiero explicar que el que coordino probablemente continúe siendo uno de los cursos de referencia, y que nos encontramos con personas vinculadas con el nuestro ejerciendo de profesores en muchos otros. Para mí lo exigible es que estas ofertas cuenten con profesores que realmente estén intelectual y emocionalmente implicados en esta formación. Que no enseñen en este tipo de máster por falta de alumnos en otras materias. Que no usen la etiqueta de español como lengua extranjera sin variar sus planteamientos, mucho más relacionados con la filología que con el compromiso de enseñarla a personas que no hablan la lengua. Y también es exigible que la formación que se dé sea profunda, continuada y que esta misma etiqueta no sirva para dar dos pinceladas de formación amateur y sin rigor. Uno de los peligros que corrieron los máster antes de ser oficiales era la presencia de demasiados profesores invitados que no podían ayudar a desarrollar los conocimientos de la parte de las asignaturas que impartían debido a la falta de horas de contacto con los alumnos, insuficientemente espaciadas en el tiempo para dar paso a la lectura y a la reflexión. Espero que las asignaturas de los nuevos máster

sean extensas y sean enseñadas, y no solo coordinadas, por un solo o como máximo dos profesores. No voy a entrar en otros detalles, entre los que cabría citar la importancia capital de los *practicums*, así como procedimientos de evaluación que sean incluyentes y específicos.

¿QUÉ EXIGENCIAS Y QUÉ CONSECUENCIAS APORTA EL MARCO COMÚN EUROPEO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN GENERAL Y DEL ELE EN PARTICULAR?

El *MECR* me parece un excelente documento de síntesis en la que el aprendizaje se articula como un desarrollo de competencias. Es un documento que recoge numerosas aportaciones sobre cómo funciona la lengua en contexto, en interacción, en contacto con otras lenguas; que recoge, aunque no lo menciona de manera explícita, estudios de ASL, de sociolingüística, de pedagogía y otras disciplinas afines y que permite organizar de manera transparente *currículums* diversos y sistemas de evaluación. Los niveles caracterizados son importantes, pero no es su sola virtud. Sin embargo, el peligro que corre la profesión en relación con este documento es que constituya un nuevo dogma. Que alguien se precipite y publique un libro de texto por nivel olvidándose de los aspectos del "saber" y del "saber estar", que obviamente no caben en tan poco espacio. El otro aspecto peligroso estriba en que sirva de justificante para marcar niveles de evaluaciones sin haber profundizado en los matices que permiten los diferentes componentes del *MECR*.

¿CÓMO VALORA ALGUNAS DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN / REFLEXIÓN –EL PORTAFOLIO DEL DOCENTE- EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO? ¿EXISTE YA LA SUFICIENTE DISTANCIA PARA ESTABLECER UN JUICIO CRÍTICO?

El portafolio como instrumento de evaluación en otros campos tiene una larga tradición -por lo menos desde principios de los años ochenta. Lo utilizo en mis asignaturas desde hace cinco años y creo que a los alumnos, tal y como escriben en sus momentos de reflexión, les ha resultado un instrumento que les ha permitido asentar conocimientos, establecer carencias y formular propuestas de mejora. La desventaja de su uso es que el profesor que quiere acompañar sus alumnos en su aprendizaje tiene que dedicar una ingente cantidad de tiempo a la lectura del mismo. Las ventajas es que sus intervenciones están mucho mejor documentadas. Si la escasez de recursos humanos en nuestra área no lo impide, voy a continuar evaluando mediante portafolio a mis alumnos y siempre que continúe coordinando este curso exigiré un portafolio de aprendizaje de todo el curso. Es extraordinariamente útil para los alumnos y constituye un excelente instrumento para evaluar el curso desde la perspectiva de los alumnos. Me parece mucho más ilustrativo que las encuestas sistemáticas que hacemos a los alumnos.

¿QUÉ OTROS AVANCES SIGNIFICATIVOS, CON ESPECIAL RENDIMIENTO EN EL AULA, PODRÍA DESTACAR EN LAS INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA DE LENGUAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS? ¿CUÁL HA SIDO, POR EJEMPLO, EL RENDIMIENTO PEDAGÓGICO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO?

Creo que el cambio de paradigma que significó la irrupción de una visión discursiva de la lengua ha ido acompañada de una visión del aprendizaje de la misma en donde la interacción juega un papel determinante. El aprendizaje considerado como una construcción del conocimiento llevado a cabo de manera social ha sido el segundo motor para la construcción de los planteamientos actuales en la didáctica de L2. Todo ello ha generado los bien conocidos conceptos de desarrollo de la autonomía del aprendizaje, de la organización en espiral de los contenidos del currículum, del aprender a aprender. El otro gran aspecto relacionable con los otros dos ha sido la toma en consideración de los aspectos emocionales en la adquisición de lenguas; las ganas de aprender, la motivación bien sostenida por las experiencias de aprendizaje se han revelado determinantes en estos procesos de aprendizaje.

**“El aprendizaje considerado como una construcción del conocimiento llevado a cabo de manera social ha sido el segundo motor para la construcción de los planteamientos actuales en la didáctica de L2”**

DESDE HACE YA ALGUNOS AÑOS EL NÚMERO DE PROFESIONALES QUE HA OBTENIDO UN MÁSTER HA CRECIDO EXTRAORDINARIAMENTE... LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, EN ESE PERIODO ACADÉMICO, INCLUYE DIVERSAS INVESTIGACIONES, INCLUIDA LA MEMORIA FINAL... EN UN PANORAMA INTERNACIONAL, ¿CUÁL ES EL NIVEL DE ESAS INVESTIGACIONES? ¿POR QUÉ, PARADÓJICAMENTE, ESOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN NO PARECEN TENER CONTINUIDAD MÁS TARDE? A PESAR DEL CRECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL ELE EN EL MUNDO, NO PARECE QUE EL ELE SEA DEMASIADO ACTIVO EN LA INVESTIGACIÓN / PUBLICACIÓN...

Creo que tiene usted razón. No tenemos la visibilidad que deberíamos tener en este campo de la investigación en didáctica de lenguas segundas en general y en el campo de ELE en particular. Iniciativas como la de esta revista, la de *Carabela*, *Frecuencia E/LE*, *RESLA*, etc. y las emergentes colecciones de didáctica de ELE, sin olvidar la publicación de ponencias de Expolingua y muchas otras que sería largo enumerar no han trascendido como debieran haberlo hecho. Esto impide que se perciba la continuidad y parece difícil que se valoren estos campos de investigación. En cuanto al nivel, creo que podemos afirmar que las investigaciones cualitativas sobre pensamiento de profesores y estudiantes de L2 en las que he estado involucrado han dado resultado notables en cuanto a calidad científica: la publicación en diferentes foros de las tesis de Martín Peris, Ballesteros, Ramos, Ares, Ayala, etc. ha sido acogida con gran interés, han obtenido menciones europeas, premios extraordinarios de doctorado, publicaciones especializadas del MEC... En el campo de adquisición de L2 referidas al español, e incidiendo en la didáctica del mismo, hay grupos activos en varios departamentos de la universidad española, sin olvidar las aportaciones que se llevan a cabo sobre todo en Norteamérica y Europa. Ahora bien como decía más arriba se tendría que hacer mucho más en este ámbito, conseguir tener mucho más peso e influencia.

Me parece imprescindible una mejor comprensión de lo que ocurre en el aula; creo que necesitamos más datos de la organización y el desarrollo de las actividades en las aulas; necesitamos más investigación acerca de las percepciones, asunciones e ideaciones de los estudiantes y de los profesores de lengua. Necesitamos más información sobre las creencias de los profesores y alumnos detectables en sus discursos de actuación en el aula, en sus manifestaciones acerca de su actividad docente y discente, y los planteamientos que se hacen de cómo y qué debe ser evaluado. Otro gran ámbito lo constituye el estudio de las manifestaciones de multiculturalidad presentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; si tuviéramos más en cuenta estas dimensiones, los contenidos, las formas de enseñarlos y de evaluarlos estarían mucho más adaptados a la realidad social presente en las aulas. Una tercera dimensión de la investigación en didáctica de ELE y de L2 en general sería la exploración de las aportaciones que pueden darse mediante el uso de las TIC.

Por otro lado me parece que sería necesario tener mucha más información sobre la innovación que ocurre en este campo. Es decir poder evaluar qué aportaciones significativas ofrecen los nuevos materiales pedagógicos y las pruebas para evaluar los conocimientos alcanzados por los aprendientes; poder detectar los nuevos planteamientos curriculares en los planes de estudio de las diferentes instituciones y comprobar que realmente intentan llevarlos a cabo en el día a día de la clase.

FINALMENTE, ¿CUÁL CREE QUE DEBERÍA SER LA POSICIÓN, LA RESPUESTA, DE LAS UNIVERSIDADES EN RELACIÓN CON LA PRECARIEDAD PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES QUE FORMA? JÓVENES SUMAMENTE PREPARADOS, PERO QUE PASAN A ENGROSAR –CIERTAMENTE NO ES UNA EXCEPCIÓN CON RESPECTO A OTROS ESTUDIOS- LAS LISTAS DE MILEURISTAS, DE MODO QUE PUEDE SER FRANCAMENTE DIFÍCIL RECUPERAR LA INVERSIÓN REALIZADA EN FORMACIÓN...

Qué puede decir la Universidad cuando una parte de la docencia en la misma la imparten profesores que padecen los mismos males: “mieurismo” y “cuatrocientismo”, inestabilidad laboral, falta de reconocimiento social, etc. Creo que antes ya había manifestado la necesidad de crear plazas más calificadas para poder remediar en parte esta situación deplorable que sufren muchos profesores de ELE: no veo otra solución.

JULIO 2008