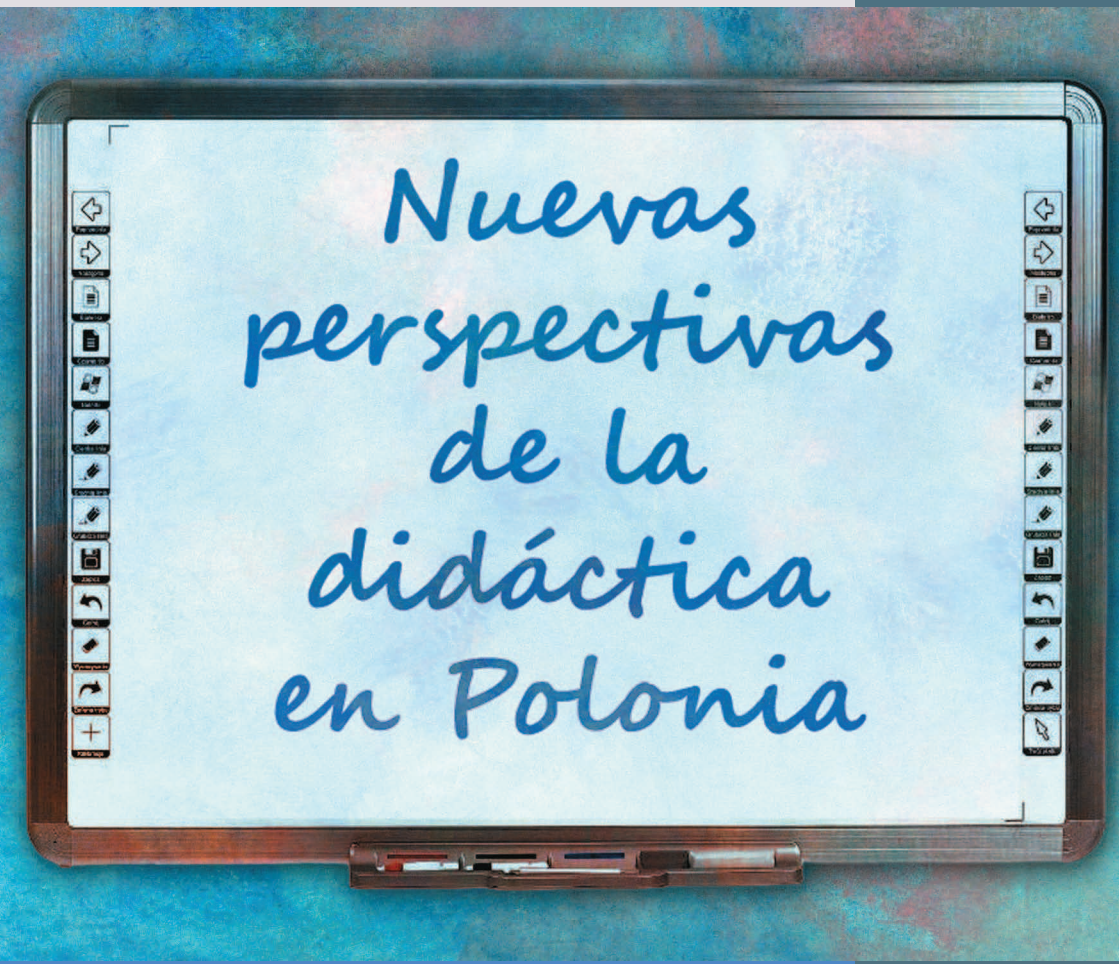
STUDIA IBERYSTYCZNE

12

2013



eds.
R. Sergio Balches Arenas

Redaktor naczelny/Editora Jefe/Editor-in-chief
ANNA SAWICKA

Komitet Redakcyjny/Consejo de Redacción/Editorial Board
ROSANNA KRZYSZKOWSKA-PAWLIK (Literatura i kultura Hiszpanii / Literatura y cultura de España / Spanish literature and culture); EWA NAWROCKA (Literatura i kultura Ameryki Łacińskiej / Literatura y cultura de América Latina / Latin American literature and culture); XAVIER FARRÉ VIDAL (Literatury i kultury mniejszościowe / Literaturas y culturas minoritarias / Minority literatures and cultures); EWA STALA (Językoznawstwo iberyjskie / Lingüística ibérica / Iberian linguistics); ANNA RZEPKA (Literatura i kultura obszaru języka portugalskiego / Literatura y cultura de la lusofonía / Literature and culture of Portuguese-speaking countries)

Sekretarz/Secretaria/Secretary
MARIA FILIPOWICZ-RUDEK

Rada Naukowa/Comité Científico/Board of Advisors
BEATA BACZYŃSKA, Uniwersytet Wrocławski (Polska / Polonia); MAREK BARAN, Uniwersytet Łódzki (Polska / Polonia); JERZY BRZOZOWSKI, Uniwersytet Jagielloński (Polska / Polonia); ARTURO CASAS, Universidade de Santiago de Compostela (Hiszpania / España); UBALDO CEREZO RUBIO, Universidad de Alcalá (Hiszpania / España); JUAN DE DIOS LUQUE DURÁN, Universidad de Granada (Hiszpania / España); SILVIA KAUL DE MARLANGEON, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentyna / Argentina); MARGARITA LLITERAS, Universidad de Valladolid (Hiszpania / España); GILLES LUQUET, Université Paris III, La Sorbonne Nouvelle (Francja / Francia); WIACZESŁAW NOWIKOW, Uniwersytet Łódzki (Polska / Polonia); ANTONIO PAMIES BERTRÁN, Universidad de Granada (Hiszpania / España); JANUSZ PAWLIK, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu (Polska / Polonia); RAMON PINYOL, Universitat de Vic (Hiszpania / España); BOGDAN PIOTROWSKI, Universidad de la Sabana (Kolumbia / Colombia); KLAUS PÖRTL, Johannes Gutenberg Universität Mainz (Niemcy / Alemania); EMILIO RIDRUEJO, Universidad de Valladolid (Hiszpania / España); ELŻBIETA SKŁODOWSKA, Washington University in Saint Louis (USA / EE.UU.); FRANCISCO TORRES MONREAL, Universidad de Murcia (Hiszpania / España); ALEXANDRE VEIGA, Universidade de Santiago de Compostela (Hiszpania / España); JOAN RAMON VENY MESQUIDA, Universitat de Lleida (Hiszpania / España); JOANNA WILK-RACIĘSKA, Uniwersytet Śląski (Polska / Polonia);

Recenzenci tomu/Comité Evaluador/Reviewers for this Volume
ANTONIO DANIEL FUENTES GONZÁLEZ, Universidad de Almería (Hiszpania / España); NATALIA CZOPEK, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Polska / Polonia); ANTONIO MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ, Uniwersytet Łódzki (Polska / Polonia); JOAQUÍN RUANO CÉSPEDES, Ludwig Maximilians Universität Munchen (Niemcy / Alemania); MARINA BIANCHI, Università degli studi di Bergamo (Włochy / Italia); MARIA FILIPOWICZ-RUDEK, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Polska/Polonia); ESTER TRIGO IBÁÑEZ, Universidad de Cádiz (Hiszpania / España); RAFAEL JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Universidad de Cádiz (Hiszpania / España); BELÉN ARTUÑEDO GUILLÉN, Universidad de Valladolid (Hiszpania / España); JOSÉ CARLOS REDONDO OLMEDILLA, Universidad de Almería (Hiszpania / España); EWA STALA, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Polska / Polonia); JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ, Universidad Autónoma de Madrid (Hiszpania / España); JOANNA ALBIN, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska / Polonia); ELŻBIETA GAJEWSKA, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Polska / Polonia); MAREK BARAN, Uniwersytet Łódzki (Polska / Polonia); NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, Universidad de Valladolid (Hiszpania / España); MARJANA SIFRAR KALAN, Univerza v Ljubljani (Słowenia / Eslovenia); ANTONIO PAMIES BERTRÁN, Universidad de Granada (Hiszpania / España); PRZEMYSŁAW DĘBOWIAK, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Polska / Polonia); RAÚL FERNÁNDEZ JÓDAR, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska / Polonia); XAVIER PASCUAL LÓPEZ, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska / Polonia); JANUSZ PAWLIK, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska / Polonia); UBALDO CEREZO RUBIO, Universidad de Alcalá de Henares (Hiszpania / España); AGATA KOMOROWSKA, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (Polska / Polonia)

STUDIA IBERYSTYCZNE

12

2013

NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA DIDÁCTICA EN POLONIA

New perspectives of teaching in Poland

Nowe pespektywy nauczania w Polsce

eds.
R. Sergio Balches Arenas

KSIĘGARNIA AKADEMICKA

Kraków

© Copyright by Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego
and individual authors, 2013

Corrección lingüística: Paula Cancelas Álvarez (lengua española)
Redacción: Edyta Wygonik-Barzyk
Diseño de portada: Igor Stanisławski

La publicación está subvencionada
por la Faculdad de Filología de la Universidad Jaguelónica

Publicado en forma de e-book junto con las 150 copias en papel
La versión principal es la versión en soporte digital

ISSN 2082-8594

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 12 431-27-43, 12 663-11-67
e-mail: akademicka@akademicka.pl

La librería digital:
www.akademicka.pl

Índice

R. Sergio Balches Arenas: Introducción 5

I PARTE
EN TORNO A LA DIDÁCTICA:
PROFUNDIZANDO EN LA TEORÍA

Joanna Albin: La calidad de la enseñanza de E/LE y de la traducción: un camino hacia la profesionalización 11
R. Sergio Balches Arenas: Situación de los docentes de español / LE en centros de enseñanza secundaria en Cracovia: aproximación a un análisis de expectativas y satisfacción profesional..... 29
Joanna Drzazgowska: Construções perifrásticas portuguesas *dever + infinitivo e ter de/que + infinitivo* – um problema didático..... 75
Antonio Daniel Fuentes González: Globalización y español intercultural 87
Antonio María López González: La influencia de los modelos de enseñanza en el dominio del léxico fundamental de ELE: método intensivo frente a método extensivo..... 109
Aneta Pawlak: Aportaciones de la Programación Neurolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras 137
Manuel Francisco Romero Oliva: Rasgos competenciales en los (sub) procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (E/LE)..... 165
Cecylia Tatoj: La política educativa en Polonia en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas..... 187

II PARTE
EN TORNO A LA DIDÁCTICA: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Olga Esteve Ruescas: Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación 205
Mª.Vicenta González Argüello, Begoña Montmany Molina: La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE 221
Fernando López Murcia: ¿Me gusta lo que hago? La competencia emocional del profesor y el desarrollo cooperativo 233
Ewa Palka: Colectivos con necesidades específicas, una nueva realidad universitaria. Un modelo de apoyo al estudiante del español con discapacidad visual..... 249
Izabela Rychel: El Portafolio Europeo de las Lenguas como herramienta de autoevaluación..... 265
Małgorzata Spychała, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadaś: Hacia la equidad educativa. Experiencias en el marco del proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia 2010-2013 281
Elena Verdía: Las *Competencias clave del profesorado* y la *Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG)*: dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras 295
Agnieszka Wilczyńska: Juego didáctico: una herramienta indispensable a la hora de enseñar la gramática española..... 315

III PARTE
EN TORNO A LOS TEXTOS DIDÁCTICOS: INTERPRETACIÓN Y RESEÑAS

Maria Filipowicz-Rudek, Lucía Rodríguez Caeiro: En armonía con el destinatario. *A gaita galega* – manual de gallego para estudiantes polacos..... 331
Ludmiła Furman, Grandes mitos de América Latina e interculturalidad: un proyecto didáctico a través de la educación emocional 343

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.01

Introducción

En la actualidad, la pujanza de la didáctica de la enseñanza de español /LE es un hecho patente, especialmente si tenemos en cuenta que han ido aumentando exponencialmente los cursos específicos, seminarios, congresos, etc., centrados en esta disciplina en los últimos 15 años, tanto en España como en el extranjero.

De esta forma, se puede apreciar el incremento de la constante demanda, tanto por parte del alumnado universitario como por parte de profesionales en activo de la enseñanza de español /LE, de acciones encaminadas a incrementar el volumen de actividades formativas y, por otra parte, se observa el constante anhelo de los investigadores que se han volcado en esta –aún joven– área de conocimiento a fomentar, en su caso, nueva líneas de estudio y análisis de la misma desde una perspectiva académica. Como es obvio, se puede colegir de lo señalado que era una cuestión insoslayable dedicar un número monográfico de *Studia Iberystyczne* a esta cuestión, teniendo en cuenta desde el principio que, debido a la especificidad de esta ciencia humanística, no era posible dejar de lado el ámbito de la experiencia práctica, dado que la investigación didáctica se nutre de la misma, al igual que dicha investigación repercute en la praxis que se lleva al aula de lenguas.

La idea de la realización de este número de la revista científica de las áreas de Filología Hispánica y Filología Portuguesa y Traducción de la Universidad Jaguelónica de Cracovia, dedicado al campo de la didáctica del español /LE (y por extensión de otras lenguas de la península Ibérica, como el portugués o el gallego), surgió a raíz de

la realización de un simposio titulado "Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia", organizado por el área de Filología Hispánica de la Universidad Jaguelónica de Cracovia y el Instituto Cervantes de Cracovia. Dicho simposio tenía como objetivo poner en contacto a docentes universitarios y extrauniversitarios que han centrado su actividad profesional, bien en el estudio de esta rama del saber científico, bien en la enseñanza de español /LE, así como llevar a cabo una breve pincelada del estado actual de las investigaciones didácticas en Polonia. Asimismo, el título de este simposio ha servido para dar nombre al volumen que ahora tiene en sus manos.

Como hemos señalado con anterioridad, la cuestión teórica se une indefectiblemente a la cuestión práctica, por lo que hemos procurado conjuntar ambas visiones en este volumen, de tal forma que el engarce de las dos perspectivas permita al lector tener una visión global de cómo los estudios sobre la didáctica de la enseñanza de español / LE (y, por supuesto, de otras lenguas ibéricas) pueden tener una influencia relevante en la actividad profesional cotidiana del docente de lenguas extranjeras, a la par que la presencia de diversas experiencias prácticas da pie a ahondar en las mismas de cara a la aplicación de estas en las actividades de enseñanza, ofreciendo al mismo tiempo los oportunos cauces a una profunda reflexión sobre dichas experiencias, de tal manera que puedan proporcionar argumentos e hipótesis válidas a nuevas líneas de investigación didáctica.

Quizá, en el caso de Polonia, se haga preciso mencionar el hecho de que en la actualidad existe un ínfimo número de investigadores en el ámbito universitario que focalizan sus esfuerzos en esta disciplina, por lo que deseamos reivindicar desde estas líneas la cientificidad de la didáctica de enseñanza de lenguas extranjeras en general y de la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera en particular. De esta forma, esperamos que, con el discurrir del tiempo, aumente la cantidad de especialistas –y por supuesto de investigaciones científicas– de esta rama del saber humanístico.

No queremos dejar pasar la ocasión, antes de finalizar estas líneas, de agradecer, tanto a los autores de los artículos como a los reseñadores de los mismos, su buena disposición y afán en colaborar

con *Studia Iberystyczne*, hecho que ha permitido la feliz aparición de este volumen. También es nuestro deseo que el mismo sirva de incentivo para aquellos jóvenes –y no tan jóvenes– investigadores universitarios que están contribuyendo y que van a seguir haciéndolo para que la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ocupe en Polonia un papel protagonista en el ámbito de las disciplinas de investigación humanística. A todos ellos les animamos a continuar en esta línea para que en un próximo futuro nuevas publicaciones de estas características vean la luz y sean fuente de conocimiento para estudiantes, profesionales en activo y para los propios investigadores.

R. Sergio Balches Arenas

I parte

EN TORNO A LA DIDÁCTICA: PROFUNDIZANDO EN LA TEORÍA

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.02

Joanna Albin
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
jalbin@up.krakow.pl

La calidad de la enseñanza de E/LE y de la traducción: un camino hacia la profesionalización

Resumen:
El artículo presenta el análisis de los factores afectivos y motivacionales en el proceso didáctico, en el marco de la carrera de formación profesional "lengua española aplicada" con entrenamiento en traducción. Se observa una crisis motivacional en los estudiantes que habían alcanzado un nivel intermedio (comunicativo) en las clases de E/LE, en cambio la motivación en las clases de traducción se mantiene alta, siendo el problema más severo la baja autoeficacia acompañada de elevados niveles de ansiedad ante la tarea. Las conclusiones respecto a la pretendida calidad de la enseñanza apuntan a la necesidad de la revisión de nuestro modelo formativo para dotarlo de más coherencia como modelo de formación profesional. En cuanto a la metodología, se propone la enseñanza simultánea de E/LE y de la traducción de acuerdo con el principio de coemergencia de competencias y con énfasis a la autonomía del estudiante, el respeto y el aprovechamiento de sus experiencias y metas personales.
Palabras clave: aprendizaje situado, motivación, formación profesional, coemergencia de competencias, didáctica de la traducción.

Abstract:
The Quality of Teaching Spanish and Translation Skills: towards Professionalization
The aim of this paper is to analyse affective and motivational factors during the didactic process within the bachelor studies of "Applied Spanish language". According to the data collected, a motivational crisis can be observed when students reach the communicative level of Spanish. On the contrary, motivation does not drop in translation classes, while the main problem is low self-efficacy along with high anxiety then facing a translation task. My conclusions point at the renewal of quality conception by reformulating teaching curricula as vocational training. As for the recommended methodology, I propose simultaneous teaching of linguistic and translation skills, according to the principle of co-emergence of competencies, based on students' autonomy, respect and taking advantage of students' experience and personal goals.
Keywords: situated learning, motivation, vocational training, co-emergence of competencies, translator training.

Introducción

En la actualidad las universidades se ven obligadas a desempeñar su labor en las condiciones de competencia del mercado educativo, lo que les hace replantearse los sistemas de admisión de estudiantes, la oferta educativa, los criterios de evaluación y en particular, las cuestiones de calidad frente a la rentabilidad. La idea de mi presentación nació de los debates que mantuvimos los profesores de la sección española del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica de Cracovia, y que formamos el equipo docente encargado de la titulación "lengua española aplicada". Los contenidos curriculares definen esta carrera como formación profesional no pedagógica, enfocada a las tareas de administración de empresas, turismo y mediación cultural.

Inspirada por los debates, a menudo acalorados, decidí recoger y sistematizar los datos para hacerlos manejables y aprovechables en

nuestras futuras actividades. De ahí que comenzara a realizar entrevistas a varios profesores, de los cuales cuatro imparten la asignatura de Español como Lengua Extranjera, y dos de Traducción e Interpretación. La metodología corresponde pues al modelo de investigación cualitativa, con preguntas preestablecidas, y respuestas libres o cerradas de tipo escala.

Los principales temas en los que enfoqué mis análisis fueron los siguientes:

- El nivel de la competencia lingüística en español que alcanzan los estudiantes, los obstáculos y las deficiencias del proceso educativo.
- La competencia traductora alcanzada por los estudiantes, los obstáculos y las particulares dificultades en el proceso del entrenamiento del traductor.
- La efectividad, los criterios de evaluación y el nivel de exigencias.

En los apartados que siguen a continuación, comentaré los datos aportados por los profesores y discutiré las soluciones propuestas a la luz de los enfoques teóricos que ya están incorporados en las bases de nuestra práctica o bien que serían recomendables para ello. Se trata en particular de las sugerencias de gestión de los aspectos motivacionales en lo que respecta a la enseñanza de E/LE, y de los afectivos en lo que respecta a la enseñanza de la traducción. Mis conclusiones apuntan a la necesidad de la revisión de nuestro modelo formativo para dotarlo de más coherencia como modelo de formación profesional, con énfasis en la autonomía del estudiante, el respeto y el aprovechamiento de sus experiencias y metas personales.

El nivel de la competencia lingüística en español

Los profesores de E/LE imparten sus asignaturas, normalmente desde el primer semestre hasta el cuarto, o desde el primero hasta el sexto de la diplomatura, lo cual corresponde a los niveles de A1 a C1. Al

preguntarles cómo evalúan el éxito en la adquisición de la competencia lingüística de los estudiantes que acaban sus asignaturas, es decir, al final del segundo o del tercer curso, la mayoría la describe como bastante alta (4 en una escala de 1 a 5), una persona la considera regular (3). Los profesores están de acuerdo, sin embargo, en que pueden existir considerables diferencias en el nivel de lengua entre los estudiantes de un mismo grupo.

Al mismo tiempo, la mayoría de ellos se considera exigente o muy exigente y evalúa los resultados medios como bastante buenos. Tampoco muestran preocupación por los métodos de evaluación. La tabla 1 presenta los obstáculos en el proceso educativo señalados por los profesores de E/LE. Los problemas que sugieren pertenecen principalmente al ámbito institucional y a la esfera de motivación.

La motivación de los estudiantes de español como lengua extranjera suele ser muy variada, por lo cual las clases se programan sin señalar, por lo general, ningún objetivo concreto. La selección del material de clase está enfocada a temas generales de actualidad social, cultural, o económica, pero tratados desde la perspectiva de una reflexión humanista, sin profundizar en los detalles de determinados campos. Por un lado, esto se debe probablemente a la accesibilidad de estos materiales, y por otro a la falta de preparación de los profesores procedentes de filologías que podrían verse en apuros al explicar temas de economía, derecho o construcción.

Claramente la motivación para el aprendizaje de la lengua para uso privado o para entretenimiento no es la misma que la motivación para la adquisición de las competencias o habilidades profesionales. El conocimiento de una lengua extranjera puede ser una de las habilidades requeridas por los empleadores como una herramienta de trabajo. En ese caso, la motivación adquiere un carácter más definido, es respaldada por las necesidades concretas del individuo y moviliza las experiencias previas y las expectativas en un proceso de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, Schunk, 2001). Con objetivos claros a la vista, el individuo es capaz de evaluar todas sus circunstancias y recursos, planificar secuencias de pasos a dar, evaluar su rendimiento y retroalimentar su motivación. Aunque nuestro currículum contiene

la asignatura “español para fines específicos”, impartida a partir del tercer semestre, aparentemente esto no es suficiente para prevenir la crisis motivacional observada.

	obstáculos	**soluciones**
factores organizativos	grupos demasiado numerosos metodologías mal adaptadas a las necesidades mal aprovechamiento de horas de clase heterogeneidad de los grupos en cuanto al nivel inicial de competencia	mejorar la gestión – rol de la Universidad
factores motivacionales	**falta de compromiso/motivación por parte de los estudiantes** *semestres 3-6 – pérdida de interés hacia la carrera al alcanzar una competencia comunicativa en español	ofrecer orientación profesional para fomentar la identificación de los estudiantes con los objetivos didácticos
factores individuales	falta de talento para idiomas	fuera de control

Tabla 1. Deficiencias del proceso educativo que afectan el nivel de CL alcanzado y sugerencias de mejora

	obstáculos	soluciones
factores organizativos	falta de equipos	mejorar la gestión – rol de la Universidad
factores individuales	**actitud negativa ansiedad ante la tarea baja autoeficacia**	emancipación como principio metodológico para reforzar la toma de decisiones orientación profesional, definición de las oportunidades laborales, definición del estatus del traductor entrenamiento de competencias sociales, métodos de trabajo en equipo adaptación de las tareas al nivel actual de competencias
	deficientes conocimientos extralingüísticos	parcialmente fuera de control proceso natural de coemergencia de competencias como resultado del desarrollo cognitivo y afectivo del individuo
	deficiente competencia lingüística	

Tabla 2. Deficiencias del proceso educativo que afectan el nivel de competencia traductora y sugerencias de mejora

El nivel de la competencia traductora

A la pregunta "¿Qué nivel de la competencia traductora alcanzan tus estudiantes al finalizar tus cursos?", los profesores de traducción respondieron "bastante alto", incidiendo, sin embargo, en diferencias individuales muy fuertes. Se dan casos de muy buenos resultados, arraigados en una sólida formación general y una actitud personal po-

sitiva, y por otro lado, casos de rendimiento muy mediocre, incluso en estudiantes que obtienen buenas calificaciones en otras asignaturas, incluyendo su alto nivel de competencia lingüística. Además hay que tener en cuenta que en la diplomatura el tiempo total dedicado a la práctica de la traducción no excede los cuatro semestres, suponiendo 240 horas distribuidas entre las asignaturas de Traducción de Textos Orientados al Usuario, Interpretación Consecutiva y Teoría de la Traducción.

¿A qué se deben las diferencias observadas? Los profesores de traducción están de acuerdo en que los distintos subcomponentes de la competencia traductora, aunque en su mayoría entrenables, no se desarrollan al mismo ritmo en todas las personas. El entrenamiento recibido durante la diplomatura por un lado se fundamenta en el bagaje de aptitudes innatas y adquiridas del aprendiente, y por otro lado no hace más que introducir al aprendiente en el uso de las estrategias de solución de los problemas típicos de la profesión. Por tanto, lo que llamamos "enseñar a traducir", en realidad supone entrenar la capacidad de solucionar problemas, es decir, detectar y analizar un problema, seleccionar los recursos necesarios para la acción, actuar y evaluar las soluciones para prever actuaciones futuras. La complejidad y la dinamicidad del proceso hacen que ni siquiera los traductores experimentados puedan decir que su formación haya concluido. En la profesión de traductor, más que en ninguna otra, el aprendizaje permanente es una necesidad ineludible.

En cuanto a los obstáculos en el proceso de adquisición de la competencia traductora, las respuestas difieren en parte de las obtenidas para la adquisición de la lengua. Aparte de los factores materiales como la falta de equipos adecuados para el entrenamiento profesional, problema acuciante en muchos centros educativos dado su elevado precio, los profesores de traducción destacaron tres grupos de problemas. El primer grupo incluye la negativa actitud del estudiante ante las tareas de traducción, resultante de la baja autoeficacia (Bandura, 1977), es decir, la confianza en que puede acometer una tarea con éxito. Este factor afectivo provoca que el individuo se abstenga de cualquier acción o la abandone en previsión del fracaso, indepen-

dientemente de que las competencias "objetivas" o reales le faculten para realizar la tarea. La autoeficacia puede ser por tanto un poderoso factor de motivación.

El siguiente obstáculo es la falta de conocimientos diversos del mundo, que incluye no sólo el conocimiento de campos de especialización, ya que éstos se ofrecen en el marco del módulo de especialidad "español para fines específicos", sino ante todo las experiencias vitales que le dan al individuo un sentido de coherencia y autonomía, lo que en términos coloquiales llamaríamos la madurez, que le permite desenvolverse en el mundo y por tanto en el entorno laboral. La formación reglada tradicional sólo en escasa medida puede ofrecerle al estudiante la ocasión de desarrollar este aspecto, aunque el enfoque metodológico basado en la autonomía, autorregulación e integración en las comunidades profesionales, es capaz de ayudarle a interpretar las experiencias de tal modo que sirvan de base para sus futuras actividades.

Resulta llamativo que los profesores de traducción no se quejan de la falta de motivación de los estudiantes. Aparentemente, éstos revelan bastante deseo de ajustarse a los criterios de profesionalidad, aunque el desconocimiento de dichos criterios y la complejidad intrínseca de la actividad traductora les hace dudar de sus fuerzas. En las clases de traducción, sin embargo, aparece la motivación ausente en las clases de lengua general, y es la que, a fin de cuentas, sirve de motor para el aprendizaje en el aula y el aprendizaje autorregulado. Asimismo, no constituyen un obstáculo en el aprendizaje las deficiencias en las demás subcompetencias de la competencia traductora, que son tratadas simplemente como objetivos de formación a perseguir.

Competencia lingüística y competencia traductora: la coemergencia

Llegados a este punto, merece la pena abrir un paréntesis para explicar cuál es exactamente el papel de la competencia lingüística en el proceso de adquisición de la competencia traductora. El requisito de dominar el idioma del que traducimos es tan obvio, que casi no se le dedica atención ni tan siquiera en los estudios especializados sobre la traducción y su didáctica. Es conveniente hacer algunas observaciones para definir el problema.

En primer lugar, el conocimiento del idioma es un objetivo del aprendizaje en tanto que el traductor debe interpretar el sentido del mensaje original (traduccción directa), en toda su complejidad, implicaciones ideológicas, históricas, culturales, etc. Para alcanzar un conocimiento avanzado, el traductor debe permanecer en contacto con la comunidad lingüística de la lengua traducida, seguir los fenómenos culturales, los acontecimientos recientes que actualizan los significados dados por el idioma, etc. Es un requisito particularmente importante en la interpretación, donde existe un componente de expresión espontánea de los hablantes, quienes realizan rituales de complicidad con su comunidad lingüística aludiendo a temas de actualidad. Esto ha puesto en apuros a más de un intérprete.

En segundo lugar, el conocimiento del idioma es una herramienta de trabajo, puesto que la traducción abarca un amplio repertorio de acciones, incluyendo la interacción con los clientes o los órganos de administración, y la enorme tarea de la búsqueda de información. Ésta se realiza o bien recurriendo a especialistas, lo que incluye nativos, correctores, redactores, etc. (por ejemplo participando en foros para discutir problemas de la traducción en curso); o bien en la red, lo cual requiere que el traductor maneje las interfaces de aplicaciones o portales en el idioma traducido, siga las secuencias de enlaces que resultan productivas para la búsqueda de información, así como que conozca el funcionamiento de los portales institucionales, bases de datos, etc. Toda la información

que el traductor reúne gracias a un encargo de traducción puede ser seguidamente almacenada en soportes "externos" como libros, apuntes, archivos electrónicos, glosarios, etc., o bien asimilada, lo que llamaríamos aprendizaje. La asimilación de la información es un proceso de varias facetas:

1. la lengua: el conocimiento del código facilita el acceso a la información;
2. el aprendizaje significativo: una información puede ser incorporada por el individuo sólo si encaja en su sistema cognitivo (Ausubel, 1963);
3. el entorno: los elementos sociales y materiales del aprendizaje interactúan con los cognitivos y afectivos, de acuerdo con el principio de la cognición situada (Risku, 2002; Kiraly, 2005; Fenwick, 2012);
4. comunidades de práctica: la incorporación de un aprendiente en la comunidad profesional es condición *sine qua non* para poder acceder al conocimiento profesional (Lave, Wenger 1991);
5. la especialidad: a través del aprendizaje de la terminología y los usos dentro de una disciplina, el individuo accede al conocimiento de una esfera de la realidad. Al mismo tiempo, la experiencia de esa realidad contextualiza y dota de sentido la terminología y el código especializado en general.

Los distintos elementos interactúan entre sí de una manera tan compleja que el resultado del aprendizaje no deja discernir fácilmente la contribución de cada uno de ellos. Por ello el proceso de la emergencia del conocimiento no se puede secuenciar y describir fácilmente. Sin embargo, según las palabras de Don Kiraly:

> La concepción del aprendizaje propuesta, basada en los descubrimientos de las ciencias cognitivas actuales, explora la manera en la que la cognición, las identidades y el entorno coemergen simultáneamente como resultado del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los sistemas representados por el indivíduo y su contexto son inseparables, y la cognición se produce en una interacción de sistemas que se influyen y modifican entre sí. El individuo se concibe como un multisistema bio-

lógico, sicológico y neurológico interconectado con los sistemas sociales y materiales en los que actúa (Kiraly, 2005)[1].

Siguiendo a Kiraly, una autoridad en la formación de traductores, podemos afirmar que la perspectiva de coemergencia es aplicable también en el caso del aprendizaje simultáneo de la lengua extranjera y de las habilidades profesionales de traducción. Como he señalado antes, el aprendizaje de los lenguajes especializados o jergas profesionales no es posible sin la experiencia previa o simultánea de la realidad profesional, con el apoyo de la comunidad de profesionales. A su vez, el avance de la competencia lingüística aumenta el grado de integración en dichas comunidades y hace que las tareas de documentación sean más efectivas. De esta manera, podemos aventurar la tesis de que la instrucción lingüística y traductora simultáneas potenciarán la efectividad del aprendizaje.

La efectividad, los criterios de evaluación y el nivel de exigencias

Prácticamente todos los profesores de E/LE y de traducción se han calificado a sí mismos como bastante exigentes o muy exigentes (4 en una escala de 1 a 5). En cuanto a los criterios, las herramientas y métodos de evaluación de la competencia lingüística, nuestros profesores de español no mostraron preocupación por estos aspectos. La situación en el caso de la traducción fue muy diferente. Puesto que los

[1] "This view of learning, based on recent developments in cognitive science, explores how cognition, identities and environment co-emerge simultaneously through learning. From this viewpoint, the systems represented by the individual and his context are inseparable, and cognition occurs in the interplay of mutually emerging systems affected by the interplay of one with the other. From this viewpoint, people are themselves comprised of biological, psychological and neurological systems and are intricately interconnected with the social and physical systems in which they act".

objetivos didácticos son muy complejos, los profesores de traducción informan sobre la existencia de un serio problema de evaluación.

Si fuese posible secuenciar el proceso didáctico en función de las subcompetencias, en teoría podríamos evaluar cada una de las competencias por separado. El problema consiste en que el progreso en la adquisición de las distintas subcompetencias está interrelacionado entre sí, lo que llamamos coemergencia. Resulta difícil indicarle con claridad al estudiante los complejos objetivos didácticos, su jerarquía y la medida en la que el estudiante los cumple en cada momento. También a los profesores les cuesta trabajo priorizar los objetivos.

Además de lo anterior, comenzar el entrenamiento de la competencia traductora cuando la competencia lingüística no está aún muy desarrollada, crea una dificultad en la evaluación. Podemos imaginar que en esa situación observamos un producto de traducción deficiente sin poder discernir si es resultado de la deficiente competencia traductora o de la deficiente competencia lingüística. Esto llama nuestra atención al hecho de que la evaluación de la competencia traductora de los aprendientes no puede limitarse a la observación de la calidad del producto, como haríamos en el caso de los traductores profesionales. Más bien hay que fijarse en los subcomponentes de la competencia traductora menos visibles, que se activan durante el proceso de elaboración de la traducción, quedando ocultas ante los ojos del usuario de un producto profesional.

Esta dificultad en la evaluación podría servir de argumento a los que proponen que la enseñanza de la traducción se aplace hasta el momento en el que la competencia lingüística haya alcanzado el nivel de excelencia. Sin embargo, los profesores de traducción y de lengua estamos de acuerdo en que la competencia lingüística se beneficia enormemente del entrenamiento en la traducción. Al principio de la enseñanza de la traducción la competencia lingüística puede ser insuficiente, pero con el progreso de las habilidades traductoras (investigación, negociación, autogestión) progresan las competencias lingüísticas. No se trata en este caso de la traducción como método de enseñanza de la lengua, empleado desde la antigüedad hasta hoy, sino de la práctica de la traducción como una actividad compleja,

fundamentada en las motivaciones individuales del estudiante, que es capaz de movilizar todos sus recursos cognitivos y afectivos en pro del afianzamiento de todas sus competencias integradas.

La calidad: bienestar afectivo y empleabilidad

Para terminar volvamos a la pregunta inicial: ¿Cómo sostener el interés de los estudiantes en nuestra oferta educativa?

Existe la tentación de complacer a los estudiantes reduciendo los requisitos académicos, ofreciendo un aprobado fácil. Seguramente esto puede mejorar las estadísticas de graduación, reteniendo a aquellos estudiantes cuyos resultados son insuficientes. Esta política, sin embargo, no suele mejorar la reputación de la universidad y los resultados son positivos a corto plazo.

Los profesores, aun poniendo todos nuestros esfuerzos, competencias y las mejores intenciones, no conseguimos superar los obstáculos mencionados. He de subrayar que todos mis informantes son profesores comprometidos con su profesión, preocupados por el éxito académico y profesional de sus estudiantes y sensibles al *feedback* que de éstos pueda llegar. Por ello considero que su información es fiable y útil para reconceptualizar nuestra forma de trabajar. El cambio que esperamos debe producirse a nivel del sistema y del objetivo formativo general. Sólo de esta manera se puede asegurar la cohesión de la oferta educativa, cuya falta desorienta y desmotiva a los estudiantes. Necesitamos crear un nuevo concepto de calidad que hará que los estudiantes se queden y que al mismo tiempo mejore las condiciones de trabajo de los profesores. Nuestros esfuerzos deben centrarse en dos áreas: los aspectos afectivos y la orientación profesional.

En primer lugar, la elaboración de un modelo de formación profesional realista y su presentación a los estudiantes de forma clara son una necesidad imperante (Billet, 2011). Dicha iniciativa debe contemplar el principio de coherencia de la programación desde el primer

curso, la definición de las oportunidades laborales de los estudiantes y los objetivos didácticos de las asignaturas en relación al objetivo general. Además, es importante hacerlo de una manera que sea convincente para los estudiantes. En el contexto de las recientes reformas en la organización de las universidades, es probable que sea necesario el abandono radical de las rutinas burocráticas establecidas.

La transparencia de los objetivos aumentará el bienestar y el rendimiento tanto de los estudiantes como de los profesores. Los objetivos constituyen un elemento central del trabajo de programación, pero también de la concepción humanista del estudiante, puesto que mediante los procesos de motivación se consigue mejorar el funcionamiento afectivo de los individuos en el sistema académico y laboral. Ésta es la segunda área de nuestro interés.

Otro fenómeno afectivo que es necesario atender es la ansiedad de los estudiantes ante las tareas de traducción. Los resultados de numerosos estudios experimentales indican que, por norma general, los individuos obligados a realizar tareas bajo condiciones de estrés moderado o en tareas simples rinden mejor que aquellos que no experimentan ningún tipo de presión. Sin embargo, el rendimiento cae dramáticamente en la mayoría de los individuos en condiciones de ansiedad extrema (Lazarus, Folkman, 1986).

Por ello, muchos profesores de traducción opinan que confrontar al estudiante con tareas reales de traducción ocasiona un alto grado de ansiedad que de hecho vuelve improductiva la tarea. Esto es un hecho innegable y debe ser evitado. Sin embargo, hay que plantearse algunas preguntas como las que tenemos a continuación: ¿En qué consiste la dificultad de la tarea? ¿Cuál es su naturaleza? Como sabemos, el ejercicio de la traducción requiere múltiples competencias siendo una de ellas la lingüística. La segunda pregunta es por tanto la siguiente: ¿Qué componentes del contexto de la tarea podrían modificarse para reducir la ansiedad?

Mis sugerencias se centran en los siguientes aspectos:

1. El profesor representa una forma de pensar sobre la profesión, es transmisor de contenidos ideológicos, los aspectos éticos y los objetivos de la profesión. Si el profesor hace explícitas y razona

sus decisiones a la hora de realizar una traducción, es capaz de convencer a los estudiantes de que cada persona es capaz de realizarla con éxito, si se hace con las herramientas oportunas.

2. El profesor debe crear en el aula un ambiente distendido que permita al estudiante dirigir todos sus recursos cognitivos hacia la tarea. La herramienta básica es la motivación y la emancipación del estudiante como traductor en pleno derecho, capaz de tomar decisiones responsables, digno de respeto (Kiraly, 1995).
3. En relación a los dos puntos anteriores, se debe mencionar la visión estereotipada del traductor como un intelectual solitario, cuya función es portar el mensaje del autor. Aunque es sabido que un cierto porcentaje de estudiantes escoge la carrera profesional de traducción puesto que se identifica con esta imagen por su temperamento, la mayoría simplemente no sabe cuántos ambientes y métodos diversos de trabajo existen realmente. No es infrecuente que los estudiantes traten el texto traducido con una reverencia tan extrema que les impide tomar las decisiones necesarias. Es necesario por lo tanto, como parte de la formación profesional, ofrecer un entrenamiento en grupos de trabajo para romper el estereotipo del traductor solitario y por otro lado ofrecerle al estudiante el apoyo afectivo que sólo es capaz de ofrecer la integración social y el intercambio de ideas.
4. Para que el estudiante pueda afrontar las tareas complejas (según la etapa de la instrucción), el profesor debe proporcionarle las herramientas necesarias. Éstas son las estrategias oportunas para solucionar diversos tipos de problemas (documentación, valoración correcta del tiempo y esfuerzo en función del rendimiento económico, de la gravedad del problema, etc.) Además, las tareas se deben priorizar y corresponder al nivel actual del estudiante, principio conocido como *scaffolding* o *andamiaje* (Bruner, 1975).

Aunque en las universidades polacas no es habitual atender las necesidades afectivas de los estudiantes, es obvio que la incorporación de ciertos conceptos en la metodología sólo puede beneficiar el

proceso educativo. El bienestar emocional y una premeditada programación de contenidos en función del objetivo general de la carrera suponen una calidad que los estudiantes seguramente apreciarán.

Bibliografía

AUSUBEL, D.P. (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Shratton, New York.

BANDURA, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*, 84, pp. 19-215, [on-line] http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf – 20.11.2013.

BILLET, S. (2011), "Learning Vocational Practice in Relative Social Isolation: The Epistemological and Pedagogic Practices of Small-business Operators", en: Poell, R., Van Woerkom, M. (eds), *Supporting Workplace Learning: Towards evidence-based practice*, Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York, pp. 147-162.

BRUNER, J. S. (1975). *From Communication to Language: A Psychological Perspective*, *Cognition, 3*, 255–287.

FENWICK, T. (2012), "Co-production in Professional Practice: A Sociomaterial Analysis of Challenges at the Chalk-face", ponencia presentada ante American Education Research Association,Vancouver, Canada, el 16 de abril de 2012, [on-line] http://www.academia.edu/1537819 – 10.09.2013.

FENWICK, T. (en prensa), Rethinking Processes of Adult Learning, en: Foley, G. (ed.), *Understanding Adult Education and Training* (3rd edition), Allen and Unwin, Sydney.

KIRALY, D. (1995), *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent State University Press, Kent.

KIRALY, D. (2005), "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation", *Meta*, 50:4, pp. 1098-1111, [on-line] http://id.erudit.org/iderudit/012063ar – 28.05.2011.

LAVE, J., WENGER, E. (1991), *Situated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. (1986), *Estrés y procesos cognitivos*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

RISKU, H. (2002), "Situatedness in Translation Studies", *Cognitive Systems Research*, 3, pp. 523-533.

ZIMMERMAN, B.J., SCHUNK, D.H. (eds) (2001), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, New York.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.03

R. Sergio Balches Arenas
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
sergio.balches@uj.edu.pl

Situación de los docentes de español /LE en centros de enseñanza secundaria en Cracovia: aproximación a un análisis de expectativas y satisfacción profesional

Resumen:
El objetivo del presente trabajo se centra en ofrecer un análisis sincrónico de corte empírico sobre la percepción que el profesorado de centros de Enseñanza Secundaria ubicados en el área metropolitana de Cracovia tienen sobre el trabajo que realizan y sobre el alumnado con el que desarrollan su labor docente. A través de dicha encuesta podremos observar las valoraciones que los mismos llevan a cabo sobre aspectos tales como el ambiente de trabajo, el centro escolar, su salario, las fortalezas y debilidades de los centros educativos, etc. Todo ello irá precedido de una aproximación al sistema educativo polaco que nos ofrecerá una referencia previa en torno a la realidad en la que se desenvuelve este estudio.
Palabras clave: sistema educativo, evaluación, expectativas y satisfacción profesional, profesorado.

Abstract:
The Situation of Secondary School Spanish Teachers in Cracow: an Analisis of Their Expectations and Their Job Satisfaction
The goal of this paper is to offer –from a synchronic perspective– an empirical analysis of the way Secondary School teachers within the Cracow metropolitan area perceive their teaching and the students they work with. Thanks to the conducted survey we will be able to observe the evaluation of aspects such as work environment and atmosphere, the teaching institution, salary, the strengths and weaknesses of educational centres, etc. This will be preceded by a brief study into the Polish education system which will provide an introductory reference to the context the research was carried out in.
Keywords: education system, evaluation, job satisfaction and expectations, teachers.

1. Introducción

Uno de los pilares básicos en cualquier sistema educativo es el profesorado, razón por la cual deseamos realizar una aproximación, a través del análisis de diversos parámetros, a la situación en la que se encuentran los profesores que imparten español /LE en centros educativos de la zona metropolitana de Cracovia. Hay que partir de la base de que este análisis se inscribe en una muy somera evaluación en el ámbito educativo, dado que no es nuestra pretensión abarcar las grandes cifras macroestadísticas que atañen al sistema educativo polaco, sino que, simplemente, pretendemos ofrecer una visión en un corte sincrónico concreto de la valoración que hace el profesorado de enseñanza secundaria de español /LE del área metropolitana de Cracovia de su trabajo.

Así pues, a través de la realización de una serie de encuestas a estos docentes, las cuales se llevaron a cabo durante al curso académico 2009/2010, se intenta por medio del presente artículo ofrecer una visión empírica que recoja las apreciaciones que estos profesionales de la enseñanza manifestaron en su día acerca de sus motivaciones y expectativas profesionales, además de la percepción de los aspectos

positivos y negativos que poseían acerca del desempeño de la función docente en el momento de realizarse dichas encuestas.

El hecho de que no hayan sido analizadas estas encuestas hasta la fecha, se explica mediante diversos factores, aunque el principal consistía en no poder contar con una sólida documentación que analizara diversos sistemas educativos, entre ellos el sistema polaco, y que ofreciera unos datos que pudieran parangonarse sincrónicamente con los datos obtenidos en el estudio empírico que ahora presentamos. Así, encontramos, por ejemplo, que los últimos estándares internacionales de clasificación de la educación de la UNESCO son de 2011, mientras que el último informe PISA, que corresponde a 2009, vio la luz en 2010, cuando fue presentado por el Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto al trabajo que a continuación se desarrolla, pretendemos comenzar con una breve descripción del sistema educativo polaco para, a continuación, aproximarnos a la figura del profesor de enseñanza secundaria en Polonia desde la perspectiva de su carrera profesional. Posteriormente, pasaremos a hablar de la metodología aplicada a la presente encuesta, a fin de clarificar el proceso de análisis de los resultados de la misma, estableciendo para ello una breve descripción del perfil de los encuestados, pasando por una aproximación al entorno educativo en el área metropolitana de Cracovia y terminando con los criterios de valoración de la encuesta en cuestión. Tras todo ello, continuaremos con el cuerpo central del artículo que nos ocupa, esto es, el análisis de las encuestas y la valoración de los resultados. Para finalizar, expondremos unas breves conclusiones a tenor de lo señalado en las encuestas[1].

[1] Antes de finalizar la presente introducción, no queremos dejar pasar la ocasión de señalar que, para la realización las encuestas, contamos en su día con la inestimable colaboración de los alumnos de la materia *Metodología de la enseñanza del español /LE* de la promoción 2009/2010, impartida en 5º curso de Filología Hispánica en la Universidad Jaguelónica de Cracovia, los cuales participaron de forma activa a la hora de traducir al polaco el contenido de los formularios y de desplazarse a los diversos centros educativos para recoger las

2. Breve descripción del sistema educativo polaco y competencia profesional del docente en Polonia

2.1. Aproximación al sistema educativo polaco

Según la información publicada por el anuario *El mundo estudia español 2009-2010* [MECD y Universidad de Valencia, on-line], el sistema educativo polaco se organiza en diversas escalas jerárquicas competenciales, hallándose en el nivel más elevado el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN), que regula la política educativa en el plano estatal. Con posterioridad, tienen competencias en el ámbito educativo las administraciones regionales, al frente de las cuales se halla un inspector de educación (*kurator*), que dirige la inspección educativa en cada región (*kuratorium oświaty*). Más abajo en la escala de competencias, nos encontraremos el distrito (*powiat*) y, finalmente, con la comuna (*gmina*), que se halla en el plano de la administración local.

En el ámbito que nos ocupa, la administración de las comunas conjuntamente con el MEN son las administraciones que se encargan de la gestión de los centros de enseñanza secundaria obligatoria, mientras que es la administración del distrito, también conjuntamente con el MEN, la responsable de la gestión de los centros de educación secundaria superior. También la administración de las comunas es la encargada de la educación infantil, así como de la educación primaria.

Teniendo en cuenta la descripción general que del sistema educativo realiza Joanna Jung-Miklaszewska [on-line], podemos resaltar que tras la aprobación de la reforma educativa de 1999[2] [MEN, 1998: 4320-4328], la cual actualmente está en vigor, el sistema educativo polaco sufrió un cambio en el ámbito de la educación no universitaria, pasando la educación primaria a tener una duración de 6 años,

---

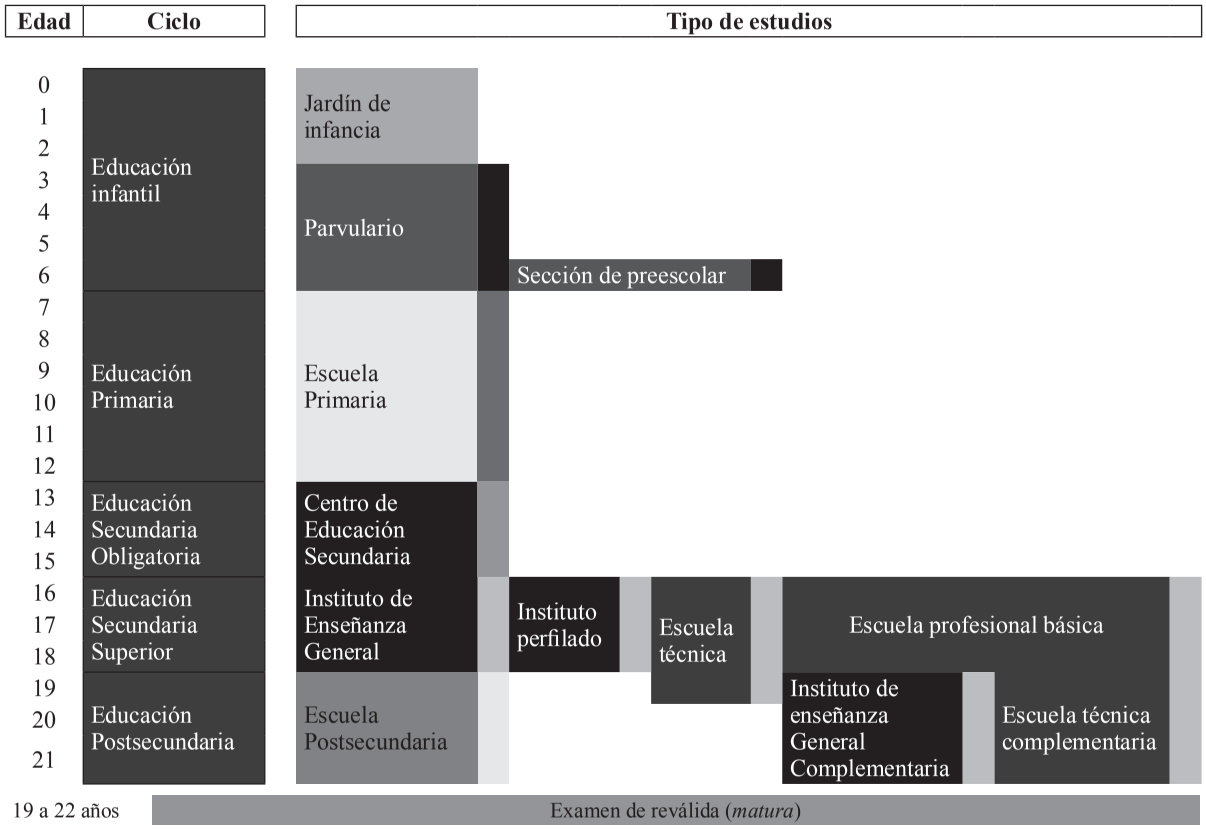
encuestas rellenadas. A ellos, encarecidamente, deseamos transmitirles desde estas líneas nuestro más sincero agradecimiento y reconocimiento.

[2] Articulada a través de la Ley de 25 de julio de 1998, de modificación de la ley sobre el sistema educativo.

comenzando desde los 7 años hasta los 13 años de edad, divididos en dos ciclos de 3 años cada uno. En cuanto a la educación secundaria, se dividió en dos modalidades diferenciadas: por un lado, la educación secundaria obligatoria, de nueva aparición y con una duración de 3 años, que comprende a los alumnos desde los 13 hasta los 16 años de edad; por otro, la educación secundaria superior, con una duración variable de 3 a 4 años, dependiendo del tipo de estudios y centro en el que curse sus estudios el alumno, desde los 16 a los 18 (o 19) años de edad.

En cuanto a la educación secundaria superior, existen diversos itinerarios formativos, dado que los estudiantes pueden optar, bien por la realización de estudios generales (equivalentes al bachillerato en España) y que son conducentes a la realización de un examen de reválida (en polaco, *matura*), bien por la realización de estudios de formación profesional, desde los cuales se puede pasar, bien a unos estudios avanzados de formación profesional, bien a unos estudios complementarios de enseñanza general, a fin de poder realizar dicho examen de reválida.

Descriptivamente, el sistema educativo polaco para la enseñanza no universitaria, puede esquematizarse de la siguiente forma:


Edad
Ciclo
Tipo de estudios
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
Educación infantil
Educación Primaria
Educación Secundaria Obligatoria
Educación Secundaria Superior
Educación Postsecundaria
Jardín de infancia
Parvulario
Sección de preescolar
Escuela Primaria
Centro de Educación Secundaria
Instituto de Enseñanza General
Escuela Postsecundaria
Instituto perfilado
Escuela técnica
Escuela profesional básica
Instituto de enseñanza General Complementaria
Escuela técnica complementaria
19 a 22 años
Examen de reválida (*matura*)

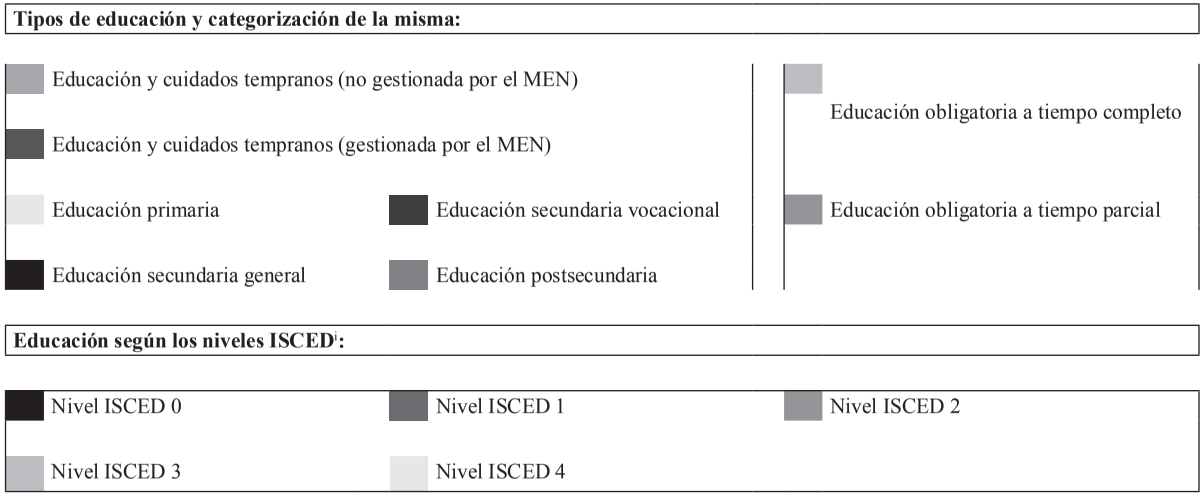


Gráfico 1. Estructura del sistema educativo polaco (fuente: Eurydice[3])

[i]ISCED: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (*International Standard Classification of Education*). Tal como señala la UNESCO [2001: 4-5], se trata de una estructura internacional de clasificación de las áreas educativas y de formación en cada país, y que se haya vigente desde 197,0, habiéndose dado su última revisión en 2011. Abarca 6 niveles, de los cuales nos interesan los cuatro primeros, a saber [UNESCO 2011: 13-19]:

[3] Véase: Eurydice [on-line].

– *NIVEL 0*: se refiere a la educación en la etapa preescolar.
– *NIVEL 1*: se refiere a la educación primaria o al primer ciclo de educación básica.
– *NIVEL 2*: se refiere a la educación en el primer ciclo de educación secundaria o al segundo ciclo de la educación básica.
– *NIVEL 3*: se refiere a la educación secundaria.
– *NIVEL 4*: se refiere a la educación secundaria avanzada o educación postsecundaria no superior.

Para finalizar este capítulo, se ha de indicar que la reforma educativa de 1999 suscitó numerosas críticas, las cuales perduran en mayor o menor medida hasta el día de hoy. No obstante, se han de tener en cuenta los indicadores de los informes PISA correspondientes a los años 2000, 2003, 2006 y 2009. En este caso, hemos seleccionado los resultados correspondientes a la prueba de lectura e interpretación, dado que entendemos que es la más afecta a la enseñanza de lengua materna y lenguas extranjeras. Dichos resultados otorgaban al sistema educativo polaco las posiciones que veremos en el gráfico 2[4], contrastadas con los cinco primeros sistemas educativos de cada uno de los años evaluados por dichos informes:

Año 2000			**Año 2003**			**Año 2006**			**Año 2009**		
1	Finlandia	546	1	Finlandia	543	1	Corea Sur	556	1	Shangai	556
2	Canadá	534	2	Corea Sur	534	2	Finlandia	547	2	Corea Sur	539
3	Nueva Zel.	529	3	Canadá	528	3	Hong-Kong	536	3	Finlandia	536
4	Australia	528	4	Australia	525	4	Canadá	527	4	Hong-Kong	533

[4] Información extraída de *Wikipedia*, bajo el epígrafe "PISA (badanie)" [on-line].

Año 2000			Año 2003			Año 2006			Año 2009		
5	Irlanda	527	5	Liechtenstein	525	5	Nueva Zel.	521	5	Singapur	526
24	Polonia	479	16	Polonia	497	9	Polonia	508	15	Polonia	500

Gráfico 2. Resultados de la prueba de lectura e interpretación de los informes PISA (fuente: *Wikipedia*)

De lo cual podemos inferir que, si bien Polonia ya se hallaba entre los 30 primeros países justo en el inicio de la aplicación de la reforma educativa, concretamente en el año 2000, se dio con posterioridad una subida de 8 puestos en la clasificación general al finalizar los estudios de educación secundaria obligatoria la primera promoción resultante del nuevo sistema educativo, tal como se puede apreciar en los resultados de 2003. Dicha subida se vería incrementada en el informe de 2006 en 7 puestos, al pasar al lugar número 9 de la clasificación general, aunque en el informe de 2009 baja al puesto 15, perdiendo 6 puntos, tal como podemos observar en el gráfico anterior.

Con todo, habrá que estar pendientes de los resultados del informe PISA correspondiente a 2012, a fin de ver si se mantiene la tendencia a la bajada en la clasificación o, por el contrario, la situación de 2009 ha sido únicamente una fluctuación negativa con perspectivas de recuperación.

2.2. Aproximación al perfil del profesorado de enseñanza secundaria en Polonia

En cuanto al profesorado que puede impartir clase en centros de enseñanza secundaria, es contratado directamente por el director del centro educativo, que es quien tiene la potestad, entre otras, de realizar los contratos que estime oportunos para garantizar la docencia en el

centro del que se encarga[5]. Dicho profesorado se halla distribuido en diversas categorías académicas, a las que puede ir accediendo por medio de entrevistas, exámenes y por concurso de méritos.

La carrera académica de un docente en la enseñanza secundaria polaca está regulada por la siguiente normativa[6]: la *Orden del Ministro de Educación Nacional de 1 de diciembre de 2004, sobre la obtención de los grados de promoción del profesorado*, la *Orden del Ministro de Educación Nacional de 14 de noviembre de 2007, modificadora de la orden ministerial sobre la obtención de los grados de promoción del profesorado*, así como también por la *Proclamación del Presidente de la Dieta de la República Polaca de 17 de mayo de 2006, sobre la promulgación del texto refundido de la Ley de la Carta del Profesor*[7]. En estos textos legislativos se indican las condiciones necesarias para que un docente vaya obteniendo las pertinentes promociones a grados superiores, la documentación necesaria que éste debe preparar en cada caso y señalan quiénes juzgarán los distintos aspectos relacionados con cada tipo de promoción profesional. En referencia a esta cuestión, parece pertinente abordar a grandes rasgos las fases por las que pasa un profesor desde el comienzo de su carrera académica hasta alcanzar el máximo grado en la misma, dado que nos permitirá tener una adecuada percepción sobre el desarrollo de la competencia profesional de los docentes de enseñanza secundaria. De esta manera, las fases a las que hemos hecho referencia pueden seguirse a través del siguiente gráfico [MEN, 2004: 18339-18344, Marszałek Sejmu, 2006: 26-35]:

---

[5] Según el anuario *El mundo estudia español 2009-2010* [MECD y Universidad de Valencia, on-line: 354], los directores tienen otras atribuciones, además de contratar al profesorado, que consisten en "contratar al personal no docente, tienen atribuciones para otorgar algunos complementos salariales, determinar las normas de disciplina y las sanciones, supervisar la labor didáctica del profesorado, proponer condecoraciones, etc."

[6] Traducciones realizadas por el autor del artículo.

[7] En adelante, *Carta del Profesor*.

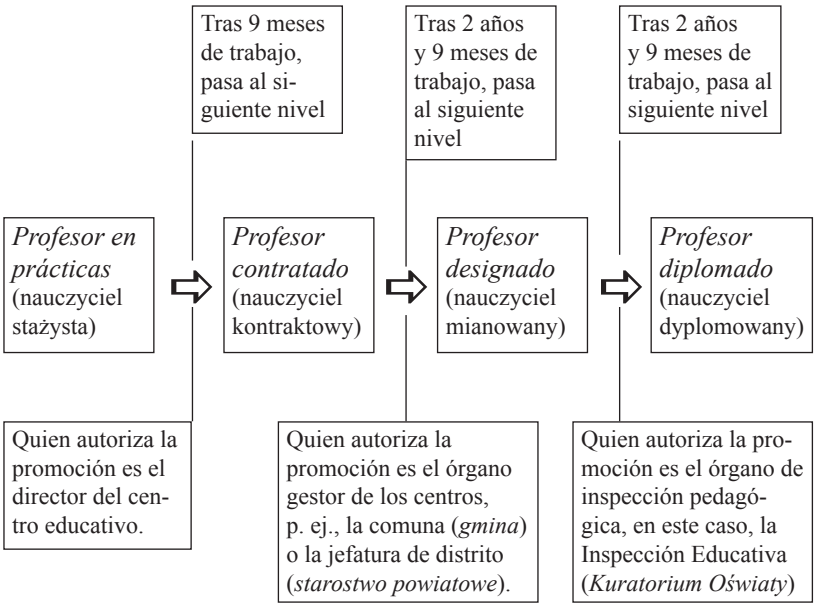


Gráfico 3. Trayectoria profesional del profesorado de enseñanza secundaria en Polonia

Como ya ha sido dicho, tanto en la orden del MEN de 2004 [18339-18344], así como en la modificación a la misma realizada en 2007 [15484-15486], se señalan todos los trámites administrativos y burocráticos que el docente debe llevar a cabo para promocionarse, el tipo de prueba que debe realizar y la composición de las comisiones evaluadoras.

En cuanto a la evaluación, que debe orientarse hacia el hecho de incrementar la eficacia didáctica del profesor, así como la calidad del trabajo académico que realiza, se prevé en el artículo 6a de la *Carta del Profesor* [Marszałek Sejmu, 2006: 23-24] que todos los docentes, excepto los profesores en prácticas, deberán someterse al proceso evaluatorio, a fin de garantizar los requisitos de calidad docente que se exigen por parte del MEN a los enseñantes. Dicha evaluación puede ser solicitada por el propio profesor, por el órgano al que corres-

ponde la gestión del centro, por el órgano director del centro escolar, por la junta escolar o por el consejo de padres.

La evaluación del profesor es realizada por el director del centro en el que el profesor evaluado está contratado, aunque se da el caso de que si dicho director no tuviera las competencias pedagógicas correspondientes, puede llevar a cabo este procedimiento con el apoyo de un profesor del centro que posea la capacidad de control pedagógico en el mismo.

La evaluación de la calidad del trabajo escolar del docente se lleva a cabo en función a los parámetros establecidos por la *Carta del Profesor*, atendiendo al hecho de que el profesor cumpla con las tareas y obligaciones señaladas en este texto legal. Dichos parámetros son aplicados por el director del centro escolar, el cual se remite al articulado anteriormente señalado de este texto legislativo, que señala, entre otros, los siguientes aspectos:

- Cómo el profesor cumple las tareas escolares previstas en el estatuto de la escuela en la que está contratado, si despierta el interés por la materia entre sus alumnos y mantiene disciplina durante las clases, y si utiliza un lenguaje adecuado en el contacto con los alumnos.
- Si el profesor participa de una manera activa en el proceso de enseñanza, es decir, si organiza las actividades para los alumnos después de las clases, si participa en diferentes proyectos realizados por otros profesores en el centro escolar, si se interesa por los alumnos y su educación o si coopera con los padres de los alumnos.
- Si el profesor se desarrolla profesionalmente, si sabe responder a diferentes expectativas y necesidades de los alumnos, si sigue las normas del trabajo, es decir, si llega a las clases puntualmente y si aprovecha el total tiempo de la clase para enseñar [Marszałek Sejmu, 2006: 23-24].

Por último, cabe señalar que la puntuación obtenida en esta evaluación puede englobarse en tres categorías: a) Excelente (de 29 a 44 puntos), b) Buena (de 18 a 28 puntos) y c) Negativa (de 0 a 17 pun-

tos). Se ha de indicar que, en el caso de obtener una evaluación negativa, el profesor cesará en sus obligaciones contractuales con el centro en el que presta sus servicios, tal como dispone el articulado al que hemos hecho referencia con anterioridad.

3. Metodología de la encuesta

En primer lugar, tal como fue expuesto en la introducción, elaboramos la encuesta en lengua española y gracias a los estudiantes de la especialidad pedagógica de la titulación de Filología Hispánica (promoción 2009/2010) se pudo traducir al polaco, a fin de que fuera más fácil responder a los encuestados. Además, dichos estudiantes prestaron un importante servicio a la hora de desplazarse en persona a los centros de enseñanza secundaria que no habían remitido las respuestas a la encuesta por correo electrónico para recoger los impresos cumplimentados.

La encuesta[8] se realizó en el periodo comprendido entre diciembre de 2009 y mayo de 2010, dirigiéndose a los docentes pertenecientes a centros de educación secundaria del área metropolitana de Cracovia. Constaba de dos partes bien diferenciadas: la primera estaba encaminada a analizar el centro educativo y a sus estudiantes, mientras que la segunda parte se encaminaba al análisis de la figura del docente y de su grado de satisfacción en el trabajo.

3.1. Descripción de la encuesta y de los sujetos de estudio

Como se podrá apreciar, en este trabajo abordamos únicamente el estudio de la segunda parte de la encuesta realizada: analizar la situación del docente de enseñanza secundaria en el área metropolitana de Cracovia, así como su grado de satisfacción en el ámbito laboral.

[8] Véase el anexo I del presente artículo.

3.1.1. La encuesta

En relación con la encuesta, consta de una introducción acerca de la filiación personal y laboral del docente, seguida de preguntas acerca de la titulación cursada, del contacto mantenido con la lengua española, del tiempo dedicado a la enseñanza, del importe del salario mensual percibido, del grado de felicidad en el trabajo, de los aspectos que el encuestado cambiaría en su trabajo y de los problemas principales con que se enfrenta en el trabajo. Además, se incluyen tres cuestiones más, destinadas a valorar la acción del alumnado, a saber: sobre el interés de los estudiantes en la lengua española, sobre la participación de los mismos en las clases y sobre las motivaciones de dichos estudiantes a la hora de iniciar los estudios de español /LE en su centro de enseñanza.

3.1.2. La muestra

Al respecto de los sujetos de estudio seleccionados para realizar la encuesta, la idea principal era dirigirse a docentes de enseñanza secundaria, tanto obligatoria como superior, que realizaran su actividad laboral en centros educativos del área metropolitana de Cracovia. Para ello, se siguió el siguiente procedimiento: en primer lugar, nos pusimos en contacto con la Inspección Educativa de Cracovia, a fin de recabar un listado de centros de enseñanza secundaria que ofertaran la enseñanza de español /LE, así como una lista de profesores de español /LE en activo. La respuesta de dicha Inspección Educativa se hizo esperar, suministrando únicamente una breve lista de centros que impartían español /LE, que ascendía a 16 centros (de los cuales uno de ellos era una escuela primaria), pero no así la lista de profesorado que se le había demandado.

A través de dicha lista se procedió a realizar una investigación en las respectivas páginas de Internet de los centros reseñados en la misma, así como a contactar con colegas que estaban llevando a cabo su actividad docente durante el curso académico 2009/2010 en educación secundaria, con lo que pudimos ampliar los criterios de búsque-

da, llegando a detectar que existían 23 centros de secundaria, tanto obligatoria como superior, que impartían en sus aulas clases de español /LE, aunque en algunos casos, la presencia de esta lengua era casi residual en algunos de los centros investigados.

Como resultado de esta búsqueda ulterior, encontramos que, dependiendo del centro, la plantilla variaba desde un solo profesor (en la mayoría de los casos) hasta 5 profesores (en uno solo de los casos), con lo que nos encontrábamos ante un número potencial de docentes que llegaba hasta los 27 profesores en activo, teniendo en cuenta que algunos de ellos trabajaban en más de un centro educativo, lo cual es una situación usual en el ámbito de la educación polaca en todos sus niveles. Así pues, a través de diversos medios nos pusimos en contacto con dichos profesores para remitirles la encuesta en cuestión a fin de que la contestaran y nos fuera devuelta para procesar los datos correspondientes a la misma.

De los 27 sujetos de estudio potenciales, sólo respondieron a la encuesta 18, de los cuales 17 de ellos trabajaban en centros de enseñanza secundaria y 1 en un centro de enseñanza primaria. En cuanto al resto del profesorado (8 sujetos), bien no obtuvimos respuesta alguna por parte de algunos de esos docentes, bien algunos otros contestaron que no rellenarían la encuesta porque incluía preguntas que les afectaban de una forma directa y personal y no querían tener posteriores problemas con su centro de trabajo, lo cual obviamente respetamos.

3.2. Criterios de valoración de los resultados

3.2.1. Validación de los datos y edición de los mismos

Acerca de los criterios que hemos seguido para la valoración de los resultados, hemos de indicar que, en términos generales, 18 sujetos respondieron a la encuesta, tal como ya hemos indicado con anterioridad, aunque se da la circunstancia de que 1 de esos sujetos trabajaba en un centro de educación primaria y 3 de los demás docentes encuestados trabajaban en dos centros educativos distintos simultáneamente.

En función a las situaciones descritas, hemos decidido admitir la encuesta realizada por el docente que trabaja en educación primaria como válida y también hemos adoptado el criterio de analizar independientemente las encuestas de los 3 docentes que trabajan en más de un centro educativo, al comprobar en sus respuestas que existen algunas diferencias según se trate de un centro de trabajo o de otro, lo cual nos indica que no han llevado a cabo una automatización o duplicación de sus respuestas en ambas encuestas. Por todo ello, tomamos el criterio de elevar el total de encuestas válidas para computar los resultados de 17 a 21. Esto nos conduce a que cada encuesta será tratada separadamente y asumiremos que estamos analizando a 21 encuestados distintos.

Una vez establecidos los criterios de validación de las encuestas, se procedió a la tabulación de los datos contenidos en las mismas y su informatización, a fin de poder agruparlos en función a los ítemes que la encuesta reflejaba, teniéndose que realizar diversas operaciones para trabajar con dichos datos. La primera de ella consistió en la traducción del polaco al español de las respuestas dadas por los docentes, puesto que incluso las personas nativas hispanohablantes contestaron en lengua polaca.

Posteriormente hubo que establecer unos criterios unificadores al respecto de las respuestas libres recogidas en algunos apartados de la encuesta, con el objetivo de estandarizar las respuestas dadas, de tal forma que se pudieran agrupar en factores computables, por lo que se atendió a la idea general que cada informante quería expresar para cada uno de los aspectos que permitían una opinión libre, agrupando las respuestas en distintos campos, tal como se podrá ver en el análisis de los resultados.

Finalmente, tras la uniformización de ideas en las respuestas libres, se procedió a realizar un estudio estadístico, tanto de dichas respuestas como de las respuestas de selección múltiple que se encontraban en la encuesta, pasando con posterioridad al correspondiente análisis de resultados.

3.2.2. Aspectos relevantes de la investigación realizada

Nuestra intención inicial era centrarnos en estudiar qué apreciaciones tenía el profesorado de enseñanza secundaria al respecto de su figura como docente y de aquellos aspectos que consideraba relevantes sobre el centro donde trabajaba, dado que el entorno laboral era un importante factor a tener en cuenta de cara a valorar su satisfacción general, pues entendíamos que el ambiente de trabajo influye en las condiciones laborales académica y administrativamente. Junto a esta premisa de partida, también consideramos que era necesario establecer un elemento de juicio más: el papel que los alumnos tenían en relación con su trabajo.

Así pues, percibimos que era conveniente añadir tres apartados más, dado que con ello podía apreciarse que el contacto directo con los receptores de esta actividad profesional influye, en mayor o menor medida, en el grado total de satisfacción obtenido por los docentes, puesto que su acción formativa se focaliza y concretiza en los sujetos de dicha formación, es decir, en sus estudiantes. Ello, como hemos señalado, se convierte en un elemento más que se ha de evaluar para obtener una perspectiva global en cuanto a la satisfacción profesional (y eventualmente personal) del profesorado.

Con todo este bagaje, hemos intentado realizar una aproximación lo más certera posible a las percepciones y valoraciones que posee el profesorado de enseñanza secundaria en el área metropolitana de Cracovia, atendiendo a varios ejes de estudio principales, tratados pormenorizadamente en el análisis de los resultados de las encuestas, teniendo en cuenta los criterios de rigurosidad, claridad y validez, sin los cuales, consideramos que el trabajo empírico llevado a cabo adolecería del carácter científico que lo anima.

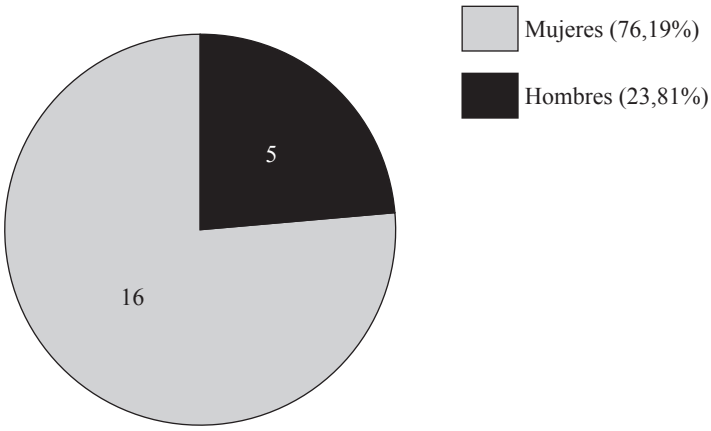
4. Análisis de los resultados de la encuesta

4.1. Caracterización del perfil de los encuestados

En primer lugar, se hace preciso caracterizar a los sujetos que han participado en la presente encuesta. Tal como señalamos en el capítulo anterior, tenemos 19 personas encuestadas, de las cuales, 2 de ellas han cumplimentado dos encuestas debido a que trabajan en dos centros educativos distintos. Ateniéndonos a la metodología expuesta, trabajaremos con un total de 21 encuestas, dado que, a pesar de que en esos dos casos señalados los encuestados son las mismas personas, posteriormente las respuestas en distintos apartados de esta encuesta varían según el centro escolar del que se trate.

En cuanto al sexo, las mujeres constituyen la mayoría de los docentes que han cumplimentado el cuestionario, ascendiendo a un total de 16, frente a los hombres, los cuales ascienden a 5 encuestados:

Distribución de los encuestados por sexo

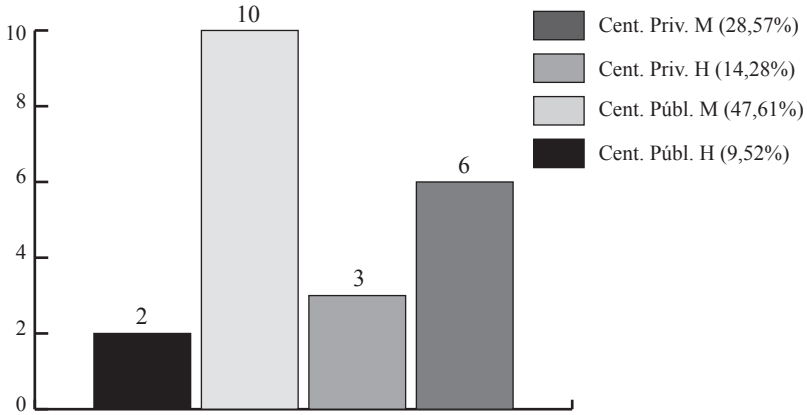


También se ha de indicar que la mayoría de estos docentes (11) trabaja en un centro de enseñanza secundaria público, cifra a la que debemos añadir 1 docente más, que trabaja en un centro de enseñanza

primaria también público. El resto de docentes (9) declaran trabajar en un centro de enseñanza secundaria privado.

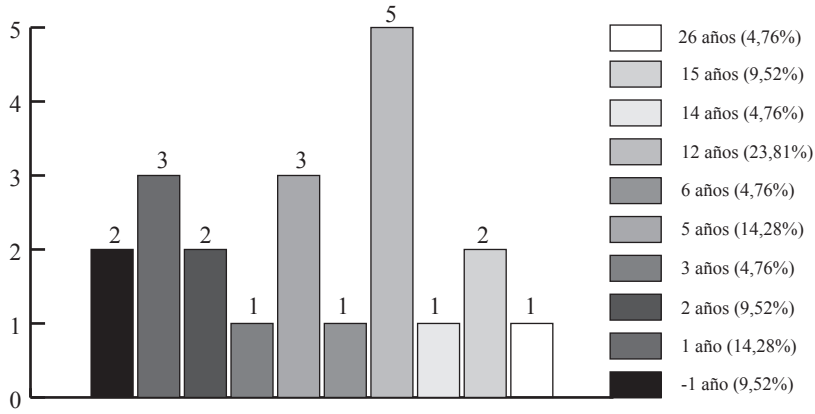
Por sexos, de los docentes que trabajan en centros públicos, 2 son hombres y 10 son mujeres (incluida en este grupo la docente que trabaja en el centro de enseñanza primaria al que hemos hecho referencia con anterioridad), mientras que con respecto a los docentes que trabajan en centros privados, 3 de ellos son hombres y 6 son mujeres. Veamos su distribución porcentual en el siguiente gráfico:

Distribución de los encuestados por tipo de centro y sexo



Otro aspecto que hemos recogido en esta encuesta, destinado a caracterizar el perfil de los docentes del área metropolitana de Cracovia, ha sido el tiempo que llevan desarrollando su labor profesional, hecho que nos ha parecido un dato pertinente en orden a valorar el grado de experiencia docente que poseen los informantes. Así pues, podemos señalar que la media global de años dedicados a la enseñanza es de 7,6 años, poseyendo el docente que más tiempo lleva trabajando en el ámbito educativo un total de 26 años trabajados, mientras que el docente que menos tiempo lleva trabajado, declara que se ha dedicado a la enseñanza 5 meses.

Como se observará a través del siguiente gráfico, el tiempo de dedicación es muy variopinto, pues abarca los periodos mínimo y máximo que hemos señalado en el párrafo anterior:



Años de dedicación a la docencia

En cuanto a la comparación de tiempo dedicado a la docencia en un centro público (tomado como referencia) y en el centro en el que se encontraban trabajando los sujetos de estudio en el momento de realizar la presente encuesta, obtenemos los siguientes resultados:

ENCUESTADO	Años de docencia en un centro público	Años de docencia en su centro educativo
Encuestado nº 1	1 año	1 año
Encuestado nº 2	3 años	3 años
Encuestado nº 3	2 años	6 años
Encuestado nº 4	2 años	6 años
Encuestado nº 5	11 años	11 años
Encuestado nº 6	17 años	12 años
Encuestado nº 7	8 años	8 años
Encuestado nº 8	4 años	5 años

ENCUESTADO	Años de docencia en un centro público	Años de docencia en su centro educativo
Encuestado nº 9	2 años	2 años
Encuestado nº 10	0 años	1 año
Encuestado nº 11	0 años	1 año
Encuestado nº 12	0 años	1 año
Encuestado nº 13	0 años	1 año
Encuestado nº 14	0 años	2 años
Encuestado nº 15	1 año	0 años
Encuestado nº 16	1 año	0 años
Encuestado nº 17	2 años	6 años
Encuestado nº 18	1 año	1 año
Encuestado nº 19	25 años	25 años
Encuestado nº 20	0 años	15 años
Encuestado nº 21	0 años	15 años

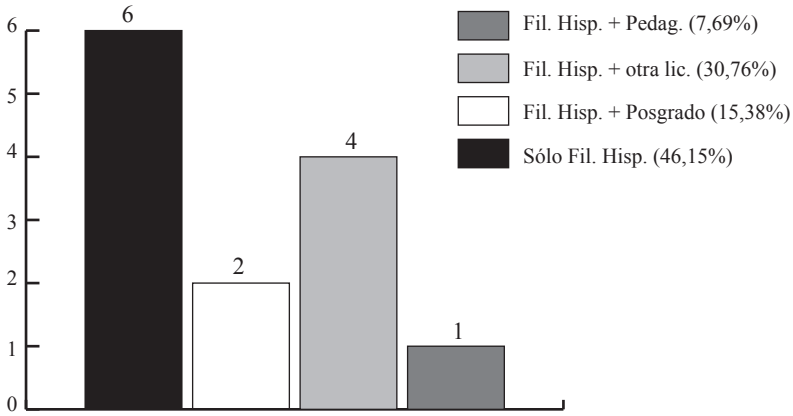
De estos datos podemos inferir que hay una disparidad entre el tiempo trabajado en centros públicos y privados, así como en el ámbito de la experiencia docente, según se trate de un encuestado u otro. También se puede apreciar una relativa movilidad del profesorado, salvo quizá, en los casos de los encuestados 5 y 6, así como en los tres últimos encuestados, que acusan una permanencia en el centro donde trabajan bastante prolongada.

4.2. Nivel de estudios de los encuestados

Al respecto del nivel de estudios de los docentes encuestados, 10 docentes poseen el título de licenciado en Filología Hispánica o equivalente, habiendo cursado 9 de ellos sus estudios en una universidad polaca (concretamente, en la Universidad Jaguelónica de Cracovia en todos los casos) y 1 persona en una universidad venezolana (la Universidad del Zulía de Maracaibo). Se ha de señalar igualmente, que

de esos 10 docentes, 4 de ellos poseen otros estudios universitarios además de la titulación de Filología Hispánica: 2 docentes poseen un título de posgrado francopolaco y los 2 restantes poseen respectivamente la licenciatura en Biología por un lado, y la licenciatura en Teoría de la Literatura, por otro.

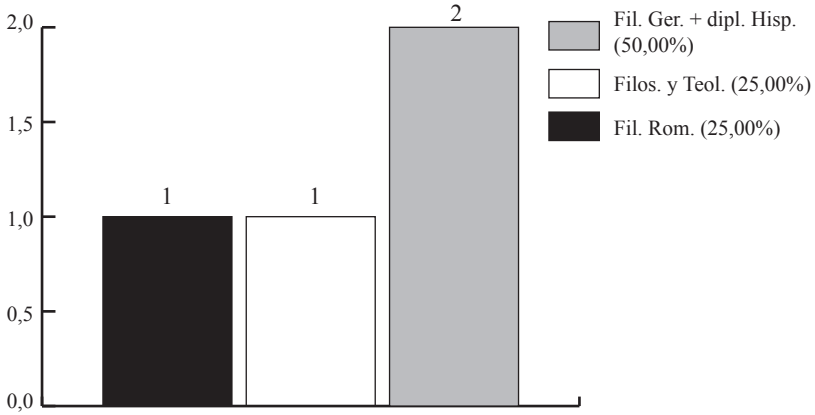
Asimismo apreciamos el hecho de que 3 docentes, en el apartado de la encuesta destinado a señalar si se posee la licenciatura en Filología Hispánica han marcado la casilla afirmativa, aunque a continuación, en el apartado contiguo destinado a indicar en qué universidad han obtenido dicha licenciatura, escriben que "no saben/no contestan". En este caso, además, 1 de los docentes indica que posee el Curso Pedagógico como titulación añadida, mientras que los otros 2 docentes señalan haber estudiado otra titulación más en la Universidad de Medellín (Colombia), sin indicar qué titulación ha sido la cursada. Así pues, pasamos a exponer los porcentajes correspondientes a los titulados en Filología Hispánica en el siguiente gráfico:



Distribución de titulados en Filología Hispánica

Por otra parte, siguiendo con el aspecto de los estudios superiores, 1 docente posee la licenciatura en Filología Románica y otro más posee la licenciatura en Filosofía y Teología, siendo en ambos casos la única titulación superior que declaran tener. A esto hay que unir el

hecho de que nos encontramos con 2 personas que poseen la titulación de diplomado en Filología Hispánica y que también poseen la licenciatura en Filología Germánica:

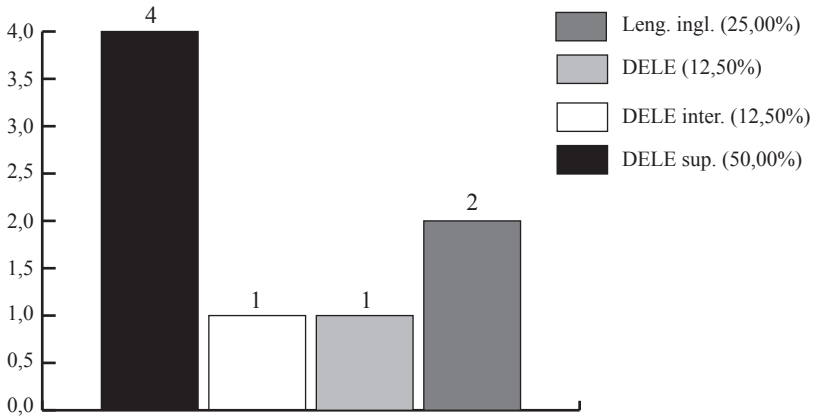


Distribución de titulados en otros estudios superiores

En cuanto a otro tipo de estudios realizados, 3 de los docentes han indicado que sólo poseen un diploma de español por parte de una academia privada de idiomas.

Prosiguiendo con el análisis dedicado al nivel de formación de los docentes encuestados, también se les ha preguntado si se hallan en posesión de algún título acreditativo de dominio de una lengua extranjera, obtenido mediante examen realizado por alguna entidad de acreditación lingüística. En este sentido, 4 docentes señalan que poseen el DELE[9] superior, 1 indica que posee el DELE intermedio y 1 docente más hace constar que posee el DELE, sin aportar información acerca del nivel alcanzado. Por otra parte, 2 docentes declaran poseer un diploma en Lengua Inglesa, sin indicar qué tipo de diploma es, qué organismo o institución lo ha expedido, así como tampoco el nivel alcanzado. Todo ello lo podemos visualizar en el siguiente gráfico:

[9] DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera.



Diplomas de lenguas extranjeras obtenidos por los docentes

Resulta curioso el hecho de contrastar los datos sobre el nivel de estudios y sobre los diplomas que se poseen en lenguas extranjeras, dado que obtenemos la lectura de que los 3 docentes que habían indicado poseer únicamente un diploma de español expedido por una academia de idiomas poseen el DELE superior. Otro docente poseedor del DELE superior, asimismo es titulado en las licenciaturas de Filología Hispánica y de Biología respectivamente.

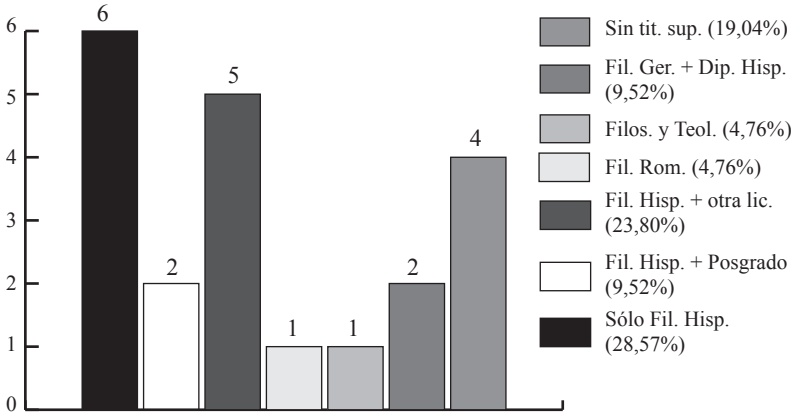
Por su parte, el docente que ha indicado hallarse en posesión del DELE sin explicitación del nivel, es a su vez, titulado en Filología Románica. Continuando con este análisis, los 2 docentes que poseen el diploma en Lengua Inglesa, son licenciados en Filología Hispánica y también poseen estudios de posgrado francopolacos.

Hemos dejado para el final el caso del único docente que declara poseer el DELE intermedio, dado que, a nuestro juicio, se trata de una situación muy peculiar, puesto que éste no indica que tenga ningún tipo de estudios, ni universitarios ni de otra índole, lo cual parece sorprendente de cara al hecho de estar enseñando en un centro de secundaria, dado que, como pudimos ver en el capítulo dedicado al desarrollo profesional del profesorado en Polonia, es obligatorio disponer del título de diplomado para ejercer en la educación secun-

daria obligatoria y de licenciado para poder ejercer en la educación secundaria superior.

Así pues, haciendo un balance general del nivel formativo de los docentes, podemos señalar que predomina la formación de grado superior en los mismos, con algunas salvedades, tal como se ha podido leer en párrafos anteriores. Ello nos ofrece un panorama en el cual vemos que los centros educativos prefieren contratar a personas con titulación superior, cumpliendo así con la normativa polaca al respecto de quién puede ser profesor en la enseñanza secundaria [Marszałek Sejmu, 2006: 26-35], aunque se dan 4 excepciones, 2 de ellas en centros públicos y otras 2 en centros privados.

Para finalizar con este apartado, ofrecemos en el siguiente gráfico un resumen global acerca de la formación de los docentes encuestados:

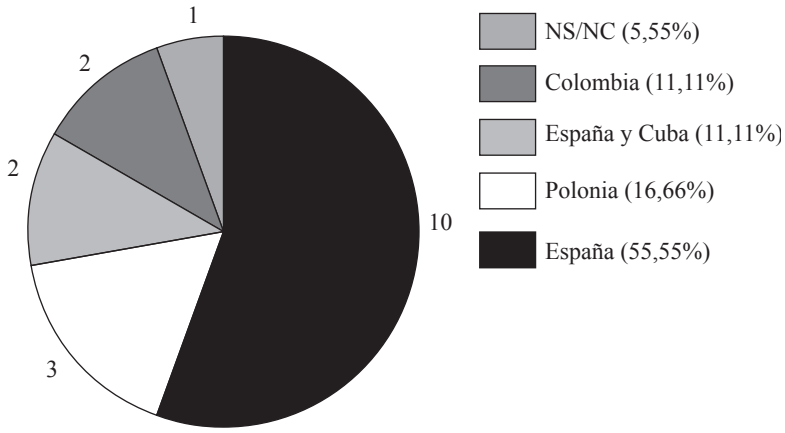


Nivel de estudios de los docentes encuestados

4.3. Contacto con la lengua y la cultura españolas por parte de los docentes

Un aspecto que se ha tenido en cuenta a la hora de obtener una perspectiva general sobre los docentes, es el contacto con la lengua española y por ello se ha preguntado a los mismos acerca de esta cuestión.

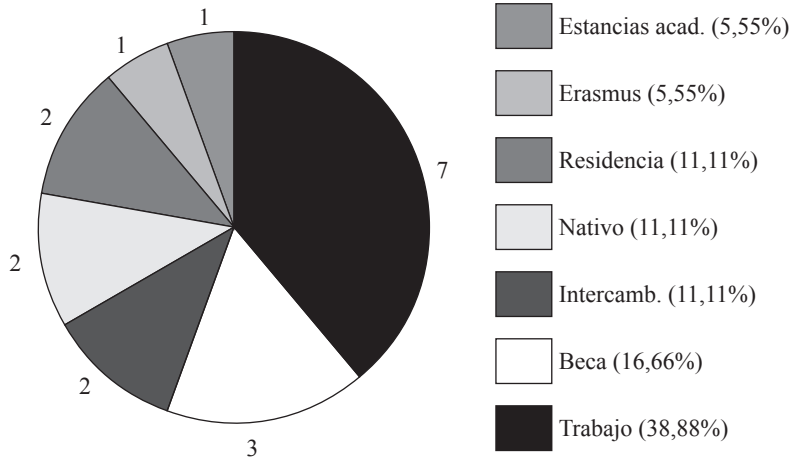
De los 21 docentes encuestados, la gran mayoría (18), afirma tener o haber tenido contacto directo con la lengua española, mientras que los otros 3, indican que no han tenido contacto con esta lengua. Así, los lugares donde se han dado estos contactos, según los datos recabados en la encuesta, han sido los siguientes: en España, 10 docentes; en Polonia, 3 docentes; en España y Cuba, 2 docentes; en Colombia, 2 docentes y hay un solo docente que no ha indicado el lugar de contacto, aunque posteriormente señalará que es hablante nativo de español. Así, el siguiente gráfico nos mostrará visualmente los porcentajes que corresponden a las respuestas dadas:



Lugares de contacto con el español

Mayoritariamente, las razones por las que se ha producido ese contacto con la lengua española han sido las laborales, señaladas por 7 encuestas, seguidas del disfrute de una beca (3 respuestas), por residencia en el país (2 respuestas), por realización de intercambios escolares (2 respuestas), por ser hablante nativo (2 respuestas), por realización de una estancia con el programa Erasmus (1 respuesta) y por realización de diversas estancias académicas (1 respuesta). No obstante, hemos de indicar que en una de las encuestas a las que se responde que el contacto se ha producido a través del trabajo, la acción es ubicada en Polonia y no en España u otro lugar, por lo que

hemos de deducir que el contacto debe de darse presumiblemente con nativos hispanohablantes que también desarrollen su actividad profesional en el mismo centro de enseñanza que el docente encuestado. El siguiente gráfico nos mostrará la proporción de casuísticas en las que se ha tenido contacto con la lengua española:



Casuísticas de contacto con el español

En último lugar, basándonos en las 18 encuestas que responden afirmativamente al hecho de tener contacto con la lengua y la cultura españolas, llama la atención, en cuanto a la duración de esos contactos, lo variopinto de las respuestas. Así, nos encontramos con el hecho de que en 2 encuestas se contesta que se ha tenido contacto durante 25 años, en otras 3 encuestas se señala que la duración del contacto ha sido de 8 meses y continuando con esta dinámica, en 1 encuesta se indica que la duración ha sido de más de un año, en otra que dicha duración ha sido de 6 meses y en otra más, se responde que el contacto se produce 2 veces al año. Eso en cuanto a los que responden con cifras más o menos concretas. En cuanto al resto de encuestas, encontramos que 2 docentes señalan “algún tiempo” como respuesta. Otros 2 docentes contestan que el contacto ha sido durante el “curso académico”, mientras que otro más señala que ha sido en “numerosas

ocasiones" y por último, un docente más ha respondido que el contacto se limita al "periodo vacacional". Para concluir, 1 encuestado señala que "no sabe o no contesta", y por supuesto, los dos hablantes nativos de español no han escrito nada en este campo de la encuesta.

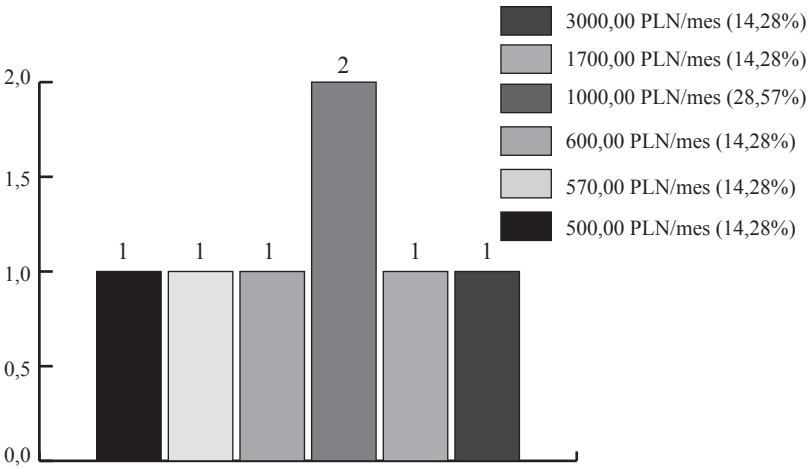
4.4. El salario del profesorado en la educación secundaria

Este, quizá, haya sido uno de los apartados más peliagudos de la encuesta, dado que hemos podido apreciar numerosas reticencias a la hora de declarar qué salario mensual perciben los docentes en la enseñanza secundaria. De hecho, de las 21 encuestas realizadas, sólo hemos obtenido 7 respuestas, lo cual indica la existencia de una importante reserva por parte de los docentes a la hora de declarar sus ingresos. Presumiblemente, intuimos que esta reserva en cuanto a declarar los ingresos puede deberse a que las cantidades percibidas son excesivamente altas (teniendo en cuenta que el salario mínimo establecido para el año 2010 ascendía a 1317,00 PLN al mes [Prezes Rady Ministrów, 2009: 2735 (Presidencia del Consejo de Ministros)[10]]). Otra posibilidad radicaría en un factor cultural de la sociedad polaca por el que existe cierto tabú a la hora de hablar de los ingresos que se obtienen como rendimiento del trabajo, dado que precisamente en el ámbito de la educación el pluriempleo es un hecho común.

Sea como fuere, en las respuestas obtenidas en este epígrafe podemos ver cifras que van desde los 500,00 PLN[11] al mes hasta los 3000,00 PLN al mes. En este caso, quizá podremos apreciar mejor la situación a través del siguiente gráfico:

[10] Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 24 lipca 2009 r. w sprawie wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę w 2010 r.

[11] Símbolo internacional de la moneda polaca, conocida como *złoty*.

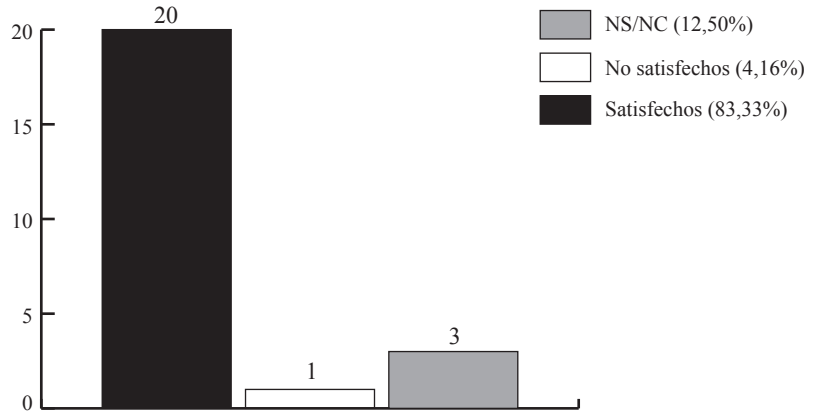


Volumen de salarios mensuales obtenidos por los docentes (en PLN)

4.5. Niveles de satisfacción en el trabajo

Este apartado posiblemente es el más relevante de la encuesta realizada entre los docentes de ELE del área metropolitana de Cracovia, ya que se centra en el aspecto de la valoración en el ámbito laboral. En este caso, las respuestas obtenidas han sido bastante diversas, aunque en general, el 83,33% de los encuestados (20 encuestas) valora positivamente su grado de satisfacción en el trabajo, frente a un 4,16% (1 encuesta) que no está satisfecho.

Hay que hacer especial mención al hecho de que 3 de los encuestados (12,50%) que han contestado afirmativamente, también han señalado que no son felices en el trabajo: 2 de ellos indican que no saben o no contestan a los porqués de su negativa, mientras que otro señala que “a veces tiene que forzar a alguien a aprender”. En cuanto al único docente encuestado que contesta no saber si su trabajo le satisface, éste aduce como razón que “todo depende del grupo que se tenga”.



Satisfacción en el trabajo

Volviendo a aquellos que declaran estar satisfechos con su trabajo, encontramos diversas razones por las que manifiestan tal satisfacción, aunque para no extendernos mucho sobre este aspecto, abordaremos aquellas que se reiteran con mayor frecuencia. En primer lugar 6 docentes señalan que "les gusta enseñar español /LE", mientras que observamos que 4 indican que "aprecian el ambiente del centro". Además, en 2 encuestas se indica que hay un "buen contacto con los estudiantes" y en otras 2 encuestas se valora la "satisfacción que le proporciona el trabajo" al docente.

Con posterioridad hay respuestas variadas únicas que abarcan diversos elementos que inciden en las "buenas condiciones laborales", el "contacto directo con los jóvenes", la existencia de "grupos pequeños", la "posibilidad de desarrollar intereses personales", la "excelente organización académica" o, finalmente, el "excelente nivel de educación en la mayoría de los estudiantes".

En estas opiniones detectamos que destacan dos aspectos de entre todos los indicados por los encuestados: por un lado, el grado de satisfacción profesional y por otro lado, las buenas cualidades del centro en el que los docentes desarrollan su actividad laboral. También en algunos de estos comentarios, tal como se puede observar, se hace referencia a los estudiantes y el tipo de tratamiento que éstos dispensan

a los docentes, los cuales en general, parecen hallarse satisfechos por el mismo.

Por otra parte, en cuanto a las respuestas negativas o de indiferencia sobre la satisfacción proporcionada por el trabajo realizado, podemos apreciar, tal como se indicaba al principio de este apartado, que los profesores focalizan su descontento precisamente sobre el alumnado, no aportando ninguna información contra la satisfacción profesional ni contra las cualidades del centro docente.

4.6. Aspectos que cambiarían los docentes en el trabajo

Han sido de especial importancia los datos compilados en esta parte de la encuesta dado que, si bien los docentes no señalaron ningún aspecto negativo sobre el centro o sobre el sistema educativo en el apartado anterior, a través de las respuestas vertidas de aquellos elementos que cambiarían o modificarían en su trabajo podemos ver que sí existen distintas deficiencias que, en algunos casos, aparecen con mayor frecuencia y que se refieren a la organización docente del centro en el que desarrollan su actividad profesional.

Así pues, en principio hay que hacer notar que 4 encuestados señalan que "los grupos con menos alumnos" es una importante necesidad de cambio en el centro educativo. También 3 encuestados indican que son necesarias "más horas de clase", 2 encuestados plantean como problema "el número de alumnos en el grupo", otros 2 encuestados dicen que "es importante elaborar un programa (de enseñanza)", 2 encuestados más señalan la necesidad de "reformar el sistema de enseñanza en la secundaria", 2 encuestados aportan como hecho necesario la "compra de libros para los alumnos" y, por último, otros 2 más indican que las cosas que hay que cambiar son "muchas".

Frente a estas opiniones, que inciden en los problemas que se deberían abordar en los centros de trabajo y en el sistema educativo, contrastan las respuestas de 3 docentes, que afirman que en su trabajo no hay que cambiar "nada", o la de 1 docente más, que señala que sólo hay que cambiar "algunas cosas".

Tal como se puede colegir de lo dicho, se dan muchas más respuestas en el sentido de que hay cambiar algunos elementos relacionados con el trabajo de los docentes, concretamente 17 (80,95%), frente a las respuestas que señalan la ausencia de problemas en el trabajo (2 encuestas, lo que supone un 9,52%) o sólo hay algunos problemas, sin entrar a fondo en los mismos (1 encuesta, que representa el 4,76%).

4.7. Problemas que indican los docentes en relación con el trabajo en un centro público

No se deben dejar de lado las opiniones que tienen los docentes acerca de los problemas con el trabajo en un centro de enseñanza público, dado que constituyen un indicador de aquellos aspectos que disminuyen la valoración del docente en cuanto a su grado de satisfacción en el desarrollo de sus tareas cotidianas en el ámbito educativo. Obviamente, los aspectos que atañen a la dinámica de funcionamiento ordinaria del centro educativo a veces pueden constituir un hecho desmotivador en la función docente, dado que, como veremos a continuación, a tenor de lo indicado por los encuestados se puede apreciar que los múltiples factores problemáticos, a veces, escapan del control del profesor puesto que, bien no tiene la capacidad decisoria suficiente para poder resolverlos, bien son factores externos que no puede controlar.

En cuanto a este apartado, los encuestados han tenido la oportunidad de responder hasta en 5 ítemes distintos acerca de los problemas que encuentran en su centro, por lo cual se da un amplio abanico de respuestas, sintetizadas en la medida de lo posible, atendiendo a factores comunes en las mismas, aún cuando el enunciado literal varíe un poco de un docente a otro.

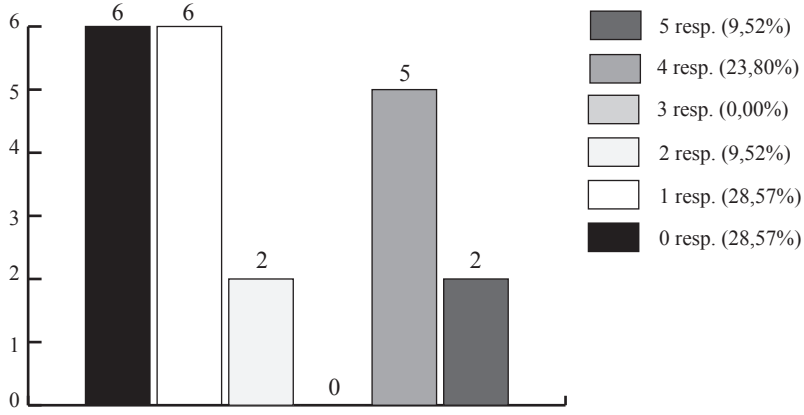
En primer lugar, se han de destacar las respuestas más repetidas por parte de los encuestados, apareciendo en 5 ocasiones la cuestión de que hay demasiados alumnos en las clases y también en otras 5 ocasiones se achaca a los alumnos la ausencia de ganas o interés hacia los idiomas extranjeros. Otro problema que se señala hasta en 3 ocasiones es el bajo número de grupos de español /LE, lo que probablemente nos lleva al primer problema planteado en estas líneas.

Con una menor presencia, se dan cuestiones más dispersas, tales como la falta de material escolar, señalada 2 veces por los docentes o la falta de motivación por parte de los tutores y las familias de los alumnos, cuestión que también aparece 2 veces en las respuestas.

Respuestas variadas sobre otros problemas que plantean los docentes en los centros educativos y que aparecen una vez en cada caso son, por ejemplo: las pocas horas de docencia de español /LE, el exceso de burocracia en el centro, el nivel de ingresos del profesorado, las faltas de asistencia del alumnado, la dificultad de acceso a la fotocopiadora, los problemas que hay con las clases de educación especial, la falta de encuentros y charlas con las familias de los alumnos o la baja intención del alumnado en realizar el examen de reválida de español.

Además de los factores tratados, también se da el caso de que 2 docentes simplemente han declarado al respecto de este apartado que "no les concierne" el asunto y 2 más han respondido que "no hay" problemas en su centro educativo.

Por último es necesario anotar la salvedad de que el total de docentes que ha respondido a alguno de los ítemes ha sido de 15 (71,42%), frente a 6 (28,57%) que han declinado describir cualquier tipo de problema existente en su centro educativo. Por ello, en cuanto al volumen de respuestas, podemos apreciar en el siguiente gráfico los porcentajes al respecto de este apartado:



Volumen de respuestas realizadas por los encuestados

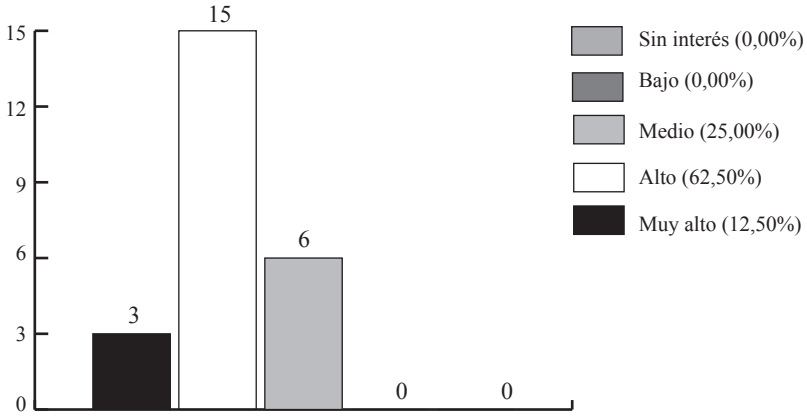
4.8. Grado de interés de los estudiantes por el aprendizaje de español /LE

Casi finalizando la encuesta, hemos dedicado tres apartados a los estudiantes de español /LE, a fin de que los docentes ofrezcan una visión global acerca del interés, de la participación y de las motivaciones que tienen para estudiar esta lengua, dado que a pesar de que primera vista pudiera parecer que los discentes no desempeñan un papel significativo en el grado de satisfacción profesional del profesorado, a tenor de las respuestas obtenidas en epígrafes anteriores, podemos apreciar que los docentes sí que señalan al alumnado como un factor importante en el desarrollo de su función profesional, por lo que habremos de colegir que el hecho de realizar su función educadora con grupos participativos y motivados refuerza el grado de satisfacción de dichos docentes.

En estos tres apartados los encuestados han tenido la oportunidad de seleccionar más de una respuesta posible, por lo que hemos adoptado el criterio de ajustar los porcentajes en función de la cantidad de respuestas señaladas en cada ítem en lugar de calcularlos, como habíamos venido haciendo hasta el momento, en función del número de encuestas realizadas.

Así, en este apartado hemos tenido en consideración el grado de interés de los estudiantes a la hora de aprender español /LE. Al respecto de esta pregunta, 3 docentes valoran dicho interés como "muy alto" aunque 1 de ellos también señala que el interés es "alto". Precisamente sobre esa última valoración de interés, la mayoría de los docentes (15), valoran el interés de los estudiantes como "alto". Por su parte, hay 6 respuestas que indican un interés "medio", aunque 2 de las encuestas en las que se indica este grado de interés de los estudiantes también señalan que el grado de interés es "alto".

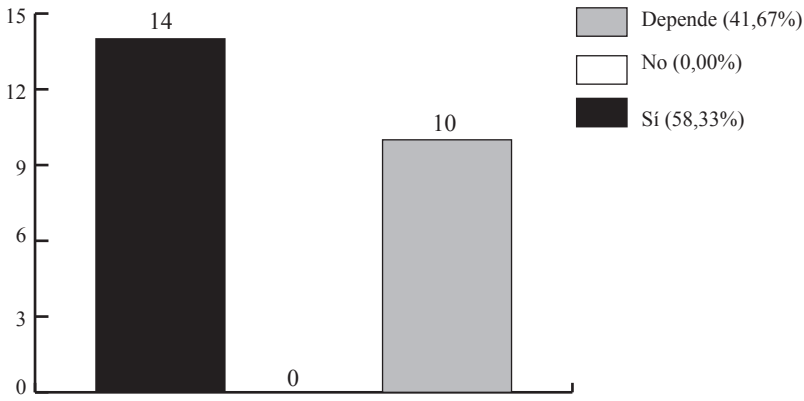
Lo destacable de estas valoraciones es que ninguno de los encuestados ha señalado que el grado de interés de los estudiantes sea "bajo" o "sin interés". Así pues, la situación se resume en el siguiente gráfico de esta manera:



Grado de interés de los estudiantes por el español /LE

4.9. Participación de los estudiantes en las clases de español /LE

Acerca de la valoración que hacen los encuestados acerca del grado de participación de los estudiantes en las clases de español /LE, los docentes responden mayoritariamente que sí participan (14 respuestas), aunque de cerca le sigue la cantidad de docentes que señalan que "depende" (10 respuestas). Se ha de mencionar el hecho de que en este caso, al igual que en el anterior apartado, hay 3 docentes que responden en ambos ítemes. Lo más destacable de esta parte de la encuesta es que ninguno ha respondido negativamente. Así, la situación queda reflejada en un gráfico de la siguiente manera:



Participación de los estudiantes en las clases de español /LE

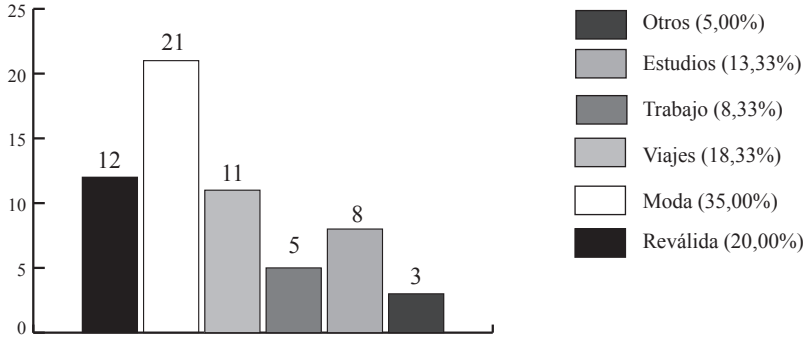
4.10. Motivaciones de los estudiantes para aprender español /LE

Para finalizar con el tratamiento y valoración de las encuestas, el último apartado al que han tenido que contestar los encuestados hacía referencia a las diversas motivaciones que tienen los estudiantes para aprender español /LE, habiéndose dado múltiples variables en las respuestas de los docentes que, en algunos casos, han elegido varios ítemes, por lo que ajustaremos, al igual que en las dos ocasiones anteriores, los porcentajes al número total de respuestas y no al número de encuestas realizadas.

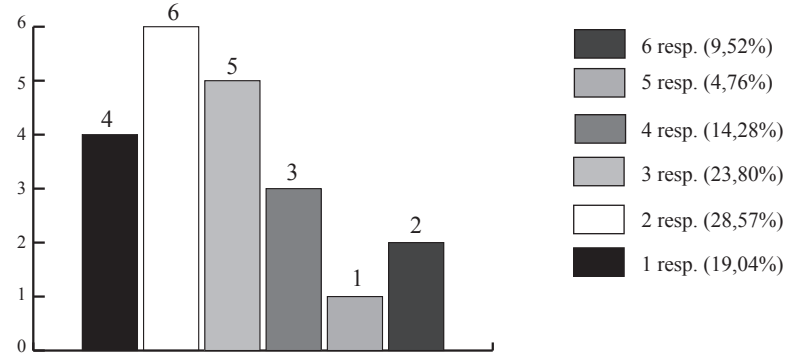
Pasando al análisis de esta cuestión, nos encontramos con que 12 docentes señalan que el interés de los estudiantes por aprender español /LE se relaciona con la realización de las pruebas de reválida (*matura*), mientras que todos ellos (21) achacan a la moda del español ese interés por el aprendizaje de esta lengua. En cuanto a la realización de viajes a un país hispanohablante como motivo de interés, son 11 los docentes que lo señalan, pero sólo 5 docentes consideran que dicho interés viene dado por las perspectivas de trabajo en un país hispanohablante. Para ir finalizando, 8 docentes indican que la motivación para aprender español /LE puede deberse a la planificación

futura de la realización estudios superiores relacionados con esta lengua y sólo 3 docentes marcan el ítem "otros" como motivación para elegir el estudio del español /LE.

Como hemos dicho con anterioridad, en este apartado las posibilidades de respuesta eran múltiples, aunque queremos destacar el hecho de que sólo 2 profesores han marcado como respuesta todos los ítemes y, a su vez, 4 profesores han marcado como única respuesta el ítem que hacía referencia a la moda del español. Así pues, en los dos gráficos que presentamos a continuación podremos ver, por un lado, la proporción de respuestas del profesorado en cuanto a los motivos de los estudiantes para estudiar el español /LE y, por otro lado, el volumen de respuestas escogidas por los docentes que han realizado la encuesta:



Motivaciones de los estudiantes para cursar español /LE



Cantidad de respuestas múltiples escogidas por los encuestados

5. Conclusiones

En primer lugar, hemos de reiterar el hecho de que la mayoría de los docentes sean mujeres (16 de 21) y que además, de todos los docentes encuestados, los 3 que declaran no poseer estudios superiores (sólo indican que han cursado español en una academia de idiomas o que poseen el DELE) sean hombres. Esto nos podría ofrecer una lectura que tendría su parangón en el número de personas por género que escogen realizar estudios universitarios humanísticos, dado que si atendemos a la experiencia personal universitaria del autor de este artículo, es predominantemente mayor el número de mujeres frente al de hombres que cursan la titulación de Filología Hispánica y otras titulaciones afines. Parece lógico inferir que la proporcionalidad señalada en los estudios universitarios tiene un reflejo en el ámbito laboral que hemos analizado.

En cuanto al tiempo que los encuestados llevan impartiendo docencia, hemos podido ver que, si bien la media total se encuentra en los 7,6 años, encontramos una divergencia notable en algunas encuestas en cuanto al tiempo trabajado en un centro público y en el centro educativo donde los docentes prestaban sus servicios en el momento en el que cumplimentaron las encuestas, lo cual se puede ver en las encuestas número 3, 4 y 17, donde los encuestados declaran haber trabajado 2 años en un centro público, mientras que señalan que llevan trabajando en su centro 6 años. Esta desviación se debe al hecho de que el centro en el que trabajan es privado, por lo que la experiencia que pueden aportar en centros públicos es notablemente inferior al tiempo que llevan trabajando en el centro educativo donde prestaban sus servicios en el momento de realizarse esta investigación.

Mención aparte merece la cuestión del salario del profesorado, dadas las reticencias que hemos encontrado a la hora de contestar a esta pregunta por parte de los encuestados. Como expusimos en las valoraciones de las encuestas, sólo 7 docentes han respondido, facilitándonos una horquilla que va de los 500,00 PLN mensuales a los 3000,00 PLN mensuales, suponiendo una media total, en función

a las cantidades indicadas, de 1195,71 PLN al mes. Hemos de tener en cuenta que es significativo el hecho de que 14 encuestados se hayan negado a declarar sus ingresos mensuales, dado que entendemos que el salario es un factor de análisis de la satisfacción de un profesional, por lo que podríamos deducir que puede existir un reparo en indicar la cuantía percibida por el trabajo docente, pues las cantidades obtenidas no resultan satisfactorias para el profesorado y por eso no las señalan en la encuesta.

Importante aspecto es la pregunta que se les hace directamente en cuanto a su grado de satisfacción en el trabajo, dato importantísimo para esta encuesta, dado que es uno de los elementos que nos habíamos propuesto analizar a la hora de afrontar este trabajo. Así, podemos ver en el capítulo dedicado a la valoración de las respuestas obtenidas, que la gran mayoría de los encuestados (en este caso, 20 de ellos) se declara satisfecho con su trabajo, mientras que sólo 1 encuestado ha respondido que no está satisfecho con su trabajo. Curiosamente, se ha dado el caso de que 3 encuestados de los 20 que han respondido favorablemente a esta cuestión, también han marcado la casilla de "no sabe/no contesta", por lo que nos ha obligado a replantear los porcentajes en función al total de respuestas y no de encuestas, correspondiendo el 83,33% a respuestas afirmativas, el 4,16% a la respuesta negativa y el 12,50% a las respuestas de "no sabe, no contesta".

Las dos cuestiones analizadas con posterioridad, es decir, aquellos aspectos que los docentes cambiarían en su trabajo y los problemas que éstos señalan en relación con su centro de trabajo también tienen una especial relevancia en este análisis, dado que reflejan la percepción que los encuestados tienen de su entorno laboral y del desarrollo de su propio trabajo.

Así, en cuanto a los aspectos que los docentes cambiarían en su trabajo, parece que bastantes de ellos (en este caso 11) se centran más en aspectos relacionados con la organización docente, tal como hemos visto en el análisis realizado en el apartado 4.6., mientras que 2 encuestados hacen referencia a problemas en el propio sistema educativo, y 2 más, como ya vimos con anterioridad, señalan que las

cosas que hay que cambiar son “muchas”. Del total de encuestados, 3 indican que no hay problemas en su centro educativo o que sólo hay que cambiar alguna cosa, sin entrar en especificaciones. En general, por el tenor de las respuestas obtenidas, parece que, salvo en el caso concreto de 2 docentes, el resto del profesorado tiene una apreciación, bien positiva, bien no excesivamente negativa del lugar en el que trabajan. Especialmente se dan las respuestas más positivas, en las que se refleja la ausencia de problemas, entre los trabajadores de los centros de enseñanza privados.

Al respecto de los problemas a los que hacen referencia los docentes en relación con el trabajo desarrollado en un centro público, hemos encontrado respuestas variopintas, aunque se centran de nuevo en problemáticas que tienen que ver con la organización escolar, destacándose el ingente número de alumnos en los grupos de español /LE (5 encuestas) o el bajo número de grupos de español /LE en relación con la demanda de esta lengua por parte del alumnado (3 encuestas). Precisamente sobre el alumnado, 5 encuestas señalan que este colectivo presenta una falta de interés notable frente al aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual puede ser un elemento de desmotivación en el profesorado, dado que no ve su trabajo valorado positivamente por los inmediatos receptores del mismo. 2 encuestas asimismo, resaltan que existe una falta de motivación en los tutores y familiares de los alumnos, lo cual puede suponer que el profesor, a la hora de intervenir en el desarrollo formativo de dichos alumnos, se vea frustrado por la falta de apoyo externa que todo proceso educativo requiere.

Es curioso que encontremos entre otras respuestas de las que se dan en este apartado una referencia directa a los bajos salarios como elemento problemático, si bien los encuestados no habían querido manifestar en su mayoría los ingresos percibidos, tal como pudimos apreciar con anterioridad. También se incide en el hecho de que hace falta acceso a más material (bibliográfico o reprográfico) y una mayor implicación de las familias en el ámbito educativo. Por último, se ha de indicar que sólo 2 docentes explicitan que no hay ningún tipo de problema en su trabajo cotidiano.

En último lugar, nos referiremos a las valoraciones que hace el profesorado sobre los alumnos que están a su cargo. En general, destacan que el interés del alumnado por el aprendizaje del español / LE es alto (15 encuestados), mientras que 6 encuestados señalan que el interés es medio. Estas cifras bien pueden correlacionarse con los datos que hemos expuesto en los párrafos anteriores que hacían referencia al desinterés por parte de este colectivo en relación con el aprendizaje de lenguas (5 encuestas).

En cuanto a la participación de los alumnos en las clases de español /LE, la mayoría (14 encuestas) señala que sí se participa en las mismas, mientras que encontramos en 10 encuestas que se indica que depende de las circunstancias. Obviamente algunos docentes han señalado ambas casillas en la encuesta tal como dijimos en el apartado correspondiente, aunque lo realmente destacable es que nadie ha marcado que no participan los alumnos en las clases, lo cual parece que sí aporta un factor positivo de la función docente que realizan estos profesionales y que el impacto de su trabajo redunda positivamente en la participación del alumnado a su cargo.

La última cuestión hacía referencia a las motivaciones de los estudiantes para elegir español /LE como asignatura. Como hemos podido ver en el análisis de los resultados, las respuestas han sido muy variadas y en muchos casos incidían especialmente en el aspecto de la moda del idioma (21 respuestas), académico (20 respuestas) o lúdico (11 respuestas). Sólo 5 de las respuestas relacionaban el factor de elección de esta lengua con el trabajo.

Por todo lo dicho, si bien existen algunos factores que causan desazón, valoraciones negativas e incluso desmotivación en el profesorado, lo que mayormente tiene que ver con la organización escolar y con el sistema educativo, también podemos apreciar que se recogen aspectos positivos en cuanto al trabajo de dicho profesorado, centrándose más estos aspectos en la propia satisfacción de ser docente y en el contacto directo con el alumnado. Si a este último hecho añadimos que, en la mayoría de los casos, los encuestados han valorado positivamente su propio grado de satisfacción laboral, así como la actividad del alumnado en relación con su participación en el aula,

podemos deducir que la satisfacción nace del trato con las personas y no del sistema en el que desempeñan sus funciones docentes.

La pretensión de este artículo ha sido ofrecer una aproximación empírica que valorara las expectativas y la satisfacción profesional de los docentes del área metropolitana de Cracovia. Creemos que, en cuanto a la satisfacción profesional ya hemos indicado por dónde discurren las líneas más importantes en el párrafo anterior. En cuanto a las expectativas, parece que se hace patente una simplificación de las funciones burocrático-administrativas que tienen que realizar en sus centros de enseñanza, una mejor adecuación infraestructural a la realidad de la demanda del español /LE como asignatura por parte del alumnado y una mejora en las retribuciones salariales. El tiempo dirá si se han ido planteando las mejoras demandadas.

Por último, este trabajo bien puede dar paso a posteriores estudios que aborden los aspectos tratados en el mismo en sucesivos cortes sincrónicos, a fin de poder estudiar cuál es la evolución que se habrá de ir produciendo en este colectivo profesional. Con esta idea, concluimos el artículo, dejando la puerta abierta a nuevas investigaciones que contribuyan a desarrollar este aspecto de la evaluación externa de la calidad docente.

Anexo I. Encuesta realizada a los docentes para analizar su grado de satisfacción con el trabajo desarrollado

NAUCZANIE JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO
W SZKOŁACH PUBLICZNYCH NA TERENIE KRAKOWA
mgr R. Sergio Balches Arenas
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Imię i nazwisko wypełniającego ankietę: _____

Szkoła: _____

Od ilu lat naucza się w placówce języka hiszpańskiego? _____

Jakie ma Pan/Pani wykształcenie zawodowe?

□ dyplom magistra filologii hiszpańskiej (proszę podać nazwę uczelni)
_____

□ dyplom licencjata filologii hiszpańskiej (proszę podać nazwę uczelni)
_____

□ certyfikat językowy (proszę podać jaki)
_____

□ inne (proszę podać jakie) _____

Czy miał/a Pan/Pani bezpośredni kontakt z językiem i kulturą hiszpańską?

□ nie
□ tak (proszę podać gdzie, w jakich okolicznościach i jak długo)
_____
_____
_____
_____

Od ilu lat uczy Pan/Pani języka hiszpańskiego?
w szkole publicznej? _____ lat
w szkole, w której pracuje Pan/Pani obecnie? _____ lat

Jakie są Pana/Pani zarobki? _____ zł/miesiąc

Czy jest Pan/Pani zadowolony/a ze swojej pracy?

□ tak (dlaczego?)

_____

_____

□ nie (dlaczego?)

_____

_____

□ mam mieszane uczucia (dlaczego?)

_____

_____

Co zmieniłby/zmieniłaby Pan/Pani w swojej pracy?

_____

_____

Proszę wymienić 5 głównych problemów, jakie napotyka Pan/Pani, pracując w szkole państwowej.

a)_____

b)_____

c)_____

d)_____

e)_____

Jakie jest zainteresowanie Pana/Pani uczniów językiem hiszpańskim?

□ bardzo duże
□ duże
□ średnie
□ niewielkie
□ brak zainteresowania

Czy uczniowie aktywnie uczestniczą w lekcjach?

□ tak
□ nie
□ zależy

Co, Pana/Pani zdaniem, motywuje uczniów do nauki języka hiszpańskiego?

□ matura / inne egzaminy
□ moda na hiszpański
□ podróże
□ chęć podjęcia pracy w kraju hiszpańskojęzycznym
□ chęć podjęcia studiów związanych z językiem hiszpańskim
□ inne (jakie?) _____

Bibliografía

CANO, E. (1998), *Evaluación de la calidad educativa*, Editorial la muralla, S.A., Madrid.

EURYDICE, "European Encyclopedia on National Educations Systems", [on-line] https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Polska:Wprowadzenie – 4.04.2013.

JUNG-MIKLASZEWSKA, J., "System Edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy", [on-line] http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system – 24.03.2013

MARSZAŁEK SEJMU (2006), *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 maja 2006 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela*, Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, pp. 1-72.

MECD y Universidad de Valencia, "El mundo estudia español 2009--2010",[on-line]http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5 – 4.04.2013.

MEN (1998), *Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty*, Dz.U. z 1998 r. Nr 117, poz. 759, pp. 4320-4328.

MEN (2004), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz.U. z 2004 r., Nr 260, poz. 2593, pp. 18339-18353.

MEN (2007), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz.U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1580, pp. 15484-15492.

MEN, *PISA – Wyniki Badania 2009 w Polsce*, [on-line] http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf – 4.04.2013.

OECD (2011), "The Impact of the 1999 Education Reform in Poland", *OECD Education Working Papers*, 49, OECD Publishing.

PREZES RADY MINISTRÓW (2009), *Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 24 lipca 2009 r. w sprawie wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę w 2010 r.*, Monitor Polski Nr 48, poz. 709, pp. 2735.

UNESCO (2011), *International Standard Classification of Education 2011*, General Conference UNESCO, Paris.

WIKIPEDIA, "PISA (badanie)", [on-line] http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29 – 9.04.2013.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.04

Joanna Drzazgowska
Uniwersytet Gdański
juanna@poczta.onet.pl

Construções perifrásticas portuguesas *dever* + *infinitivo* e *ter de/que* + *infinitivo* – um problema didático

Resumo:
O presente artigo é uma tentativa de apontar quais são os problemas no ensino e na aprendizagem de duas construções perifrásticas de modalidade da língua portuguesa: *ter de* + *infinitivo* e *dever* + *infinitivo*. A questão em causa está relacionada com a polissemia da perífrase com *dever* e a suposta sinonímia, em alguns contextos, de ambas as perífrases.
Palavras-chave: modalidade, perífrase verbal, sinonímia, polissemia.

Abstract:
Portuguese Verbal Periphrasis with *Dever* as a Teaching Problem
This article attempts to highlight the problems in teaching and learning of two Portuguese periphrastic modal constructions. The aforementioned problem is related to polysemy of periphrases with *dever* and supposed synonymy in specific contexts of those periphrases.
Keywords: modality, verbal periphrasis, synonymy, polysemy.

As construções perifrásticas são uma estratégia muito frequente que a língua portuguesa tem ao seu dispor. É um meio muito rico de expressar diferentes valores aspetuais, temporais e modais.

O objetivo do presente artigo consiste na discussão sobre os maiores problemas no âmbito de ensino de duas construções perifrásticas portuguesas de modalidade *dever + infinitivo* e *ter de/que + infinitivo*. Não é, portanto, nossa intenção caraterizar de forma exaustiva todos os valores que podem ser expressos pelas perífrases em causa. Cingir-nos-emos aos aspetos cuja análise permita um melhor entendimento das construções mencionadas e que, eventualmente, facilite a sua aprendizagem.

Vejamos, em primeiro lugar, as referências às perífrases e aos valores que estas podem exprimir em algumas gramáticas da língua portuguesa. *Ter de/que*[1], segundo a opinião de diferentes autores, é um meio de expressão de:

1. **necessidade** (Brandão, 1963: 533; Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980: 429; Bechara, 2001: 232; Mateus *et al*., 2003: 249)
2. **obrigação (obrigatoriedade)** (Brandão, *ibidem*; Mattoso Câmara Jr., 1979: 170; Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, *ibidem*; Cunha, Cintra, 1998: 393; Bechara, *ibidem*; Mateus *et al*., *ibidem*)
3. **dever** (Brandão, *ibidem*; Bechara, *ibidem*)
4. **firme propósito de realizar um facto** (Cunha, Cintra, *ibidem*)
5. **compulsão** (Mattoso Câmara Jr., *ibidem*)
6. **probabilidade** (em alguns contextos) (Mateus *et al*., *ibidem*)

[1] É preciso referirmo-nos à questão do conector na perífrase com o auxiliar *ter*. *Ter* é seguido da preposição *de* nas gramáticas de Mateus *et al*. (2003), Brandão (1963), Cunha e Cintra (1998), Bechara (2001) e de *que* no trabalhos de Vázquez Cuesta e Mendes da Luz (1980), Mattoso Câmara Jr. (1979). A única análise que conseguimos encontrar em que o autor diferencia *ter de* de *ter que*, devido ao seu valor, é a de Dietrich (1984: 81-82). Segundo o linguista, as construções exprimem obrigação e obrigação incondicionada, respetivamente. No final da nossa análise, seguimos o ponto de vista de Almeida (1980) que considera as duas perífrases como variantes estilísticas.

O auxiliar *dever*, por seu turno, serve para exprimir:

1. **necessidade** (Brandão, *ibidem*; Bechara, *ibidem*; Mateus *et al*., *ibidem*)
2. **obrigação (obrigatoriedade)** (Brandão, *ibidem*; Bechara, *ibidem*; Mateus *et al*., *ibidem*;)
3. **dever** (Brandão, *ibidem*; Bechara, *ibidem*)
4. **probabilidade** (Mateus *et al*., *ibidem*)

Passaremos à analise do problema em causa apresentada nos manuais e gramáticas de português língua estrangeira. Neste caso, *ter de* + *infinitivo* pode exprimir:

1. **necessidade** (Melo Rosa, 1998: 60; Lemos, 2004a: 54; Mata Coimbra, Coimbra, 2009: 92; Coimbra, Mata Coimbra, 2011: 66)
2. **obrigação (obrigatoriedade)** (Avelar *et al*., 1993: 37; Avelar *et al*., 1995: 184; Melo Rosa, 1998: 60; Melo Rosa, 2002: 102; Oliveira, Coelho, 2007a: 40; Oliveira, Coelho, 2007b: 112; Mata Coimbra, Coimbra, 2009; Coimbra, Mata Coimbra, *ibidem*; Tavares, 2012: 76)

E *dever* + *infinitivo*:

1. **obrigação (obrigatoriedade)** (Avelar *et al.*, 1995: 184; Mata Coimbra, Coimbra, 2001: 85; Coimbra, Mata Coimbra, *ibidem*; Tavares, *op. cit*.: 107)
2. **probabilidade / possibilidade** (Avelar *et al.*, 1993: 97; Avelar *et al*., 1995: 184; Lemos, 2004a: 82; Lemos, 2004b: 48; Mata Coimbra, Coimbra, 2001: 85; Mata Coimbra, Coimbra, 2009: 92; Coimbra, Mata Coimbra, *ibidem*; Tavares, *ibidem*)
3. **sugestão** relativamente ao futuro (Avelar *et al*., *op. cit.*: 34)
4. **conselho** (Tavares, *ibidem*)

A primeira observação a fazer é a de que tanto nas gramáticas (seja para estrangeiros, seja para falantes nativos) como nos manuais, as informações relativas ao problema mencionado são escassas. Isto verifica-se tanto nos estudos dos autores portugueses como brasileiros.

Falta uma análise detalhada das perífrases verbais da modalidade e dos seus valores.

A maioria dos autores enumera a perífrase *ter de + infinitivo* como meio de expressão de necessidade e obrigação e *dever + infinitivo* como meio de expressão de obrigação e probabilidade. Em muitos casos, não entram em detalhes nem explicam de que resultam os diferentes valores da perífrase (por exemplo: Lemos (2004a, 2004b); Tavares (2012)).

Noutros casos os linguistas especificam cada valor que a perífrase pode exprimir. Na *Gramática Ativa* (Coimbra, Mata Coimbra, 2011) e no manual *Português XXI* (Tavares, 2012) no caso de *dever + infinitivo* as autoras indicam que relativamente à obrigação expressa pela perífrase em causa, se trata de uma obrigação moral. Quanto a *ter de/que + infinitivo*, as autoras (Coimbra, Mata Coimbra, 2011) sublinham que a construção traduz uma forte necessidade de realizar uma ação.

É interessante que alguns autores enumerem a construção *ter de* quando analisam as formas que servem para exprimir o futuro. No manual *Aprender Português 2* (Oliveira, Coelho, 2007b: 112) e na *Gramática Aplicada. Nível Inicial e Elementar* (Oliveira, Coelho, 2007a: 40) as autoras apontam que o presente do verbo *ter + de + infinitivo* do verbo principal se usa para exprimir obrigação, independente da nossa vontade, de realizar uma ação futura. No manual *Vamos lá começar!* (Melo Rosa, 2002: 102), por seu turno, podemos ler que o verbo *ter + de + infinitivo* do verbo principal se utiliza quando queremos indicar uma ação futura de carácter obrigatório. Vale a pena sublinhar neste momento que o verbo *ter*, que desempenha na construção perifrástica a função de auxiliar, assume não somente os morfemas de pessoa e número do verbo principal, mas também de modo e tempo. Portanto, a obrigação de realizar no futuro pode ser também expressa pelo o verbo *ter* no futuro, o que não está indicado nos manuais em causa. Além disso, é impossível impor uma obrigação simultânea ao momento da enunciação (ou anterior a ele) visto que é sempre uma obrigação posterior. Portanto, pode ser expressa não apenas devido ao tempo presente ou futuro em que está conjugado o verbo *ter*, mas também pelo tempo passado (discurso indireto).

Segundo o nosso parecer, é necessário fazermos particular referência aos manuais brasileiros. Em *Passagens* (Celli, 2002) as perífrases em causa aparecem em diferentes unidades quatro vezes, mas a autora nunca explica os seus valores, indicando que se emprega *dever* + *infinitivo* nas frases tipo *deve ser difícil* e *ter que/de* + *infinitivo* para dar recomendações (ao mesmo tempo a autora sugere o uso de *dever* no mesmo contexto enunciativo). Igualmente, em outras fontes os autores não dedicam muito espaço ao assunto em causa. Em *Aprendendo Português do Brasil* (Nazaré de Carvalho Laroca *et al*., 2003: 19) aparece somente uma referência: Ao analisar o verbo *ter* no tempo presente, os autores põem exemplos com a perífrase *ter que/de* + *infinitivo* para a contrastar com o verbo *ter* no sentido de *possuir* mas não especificam os valores que pode exprimir. Em *Fala Brasil* (Fontão do Patrocínio, Coudry, 2003) não conseguimos encontrar nenhuma informação relativamente aos valores modais expressos pelas construções perifrásticas.

Gostaríamos de sublinhar que o nosso objetivo não é fazer crítica nem das gramáticas da língua portuguesa nem dos manuais para estrangeiros. Queríamos somente apontar que a análise das perífrases *ter de* + *infinitivo* e *dever* + *infinitivo* não é muito pormenorizada nas fontes referidas e que as construções em causa devido à sua complexidade, que tentaremos seguidamente demonstrar, merecem um estudo mais detalhado.

Tendo em conta o que foi referido, podemos constatar que existem dois problemas principais no ensino e na aprendizagem das perífrases *ter de/que* + *infinitivo* e *dever* + *infinitivo*: sinonímia das duas construções (quanto à expressão de necessidade e obrigatoriedade) e polissemia da perífrase *dever* + *infinitivo*.

O primeiro problema mencionado está relacionado com os próprios conceitos de *necessidade* e de *obrigação*. Segundo as gramáticas do português *ter de/que* + *infinitivo* e *dever* + *infinitivo* exprimem tanto necessidade como obrigatoriedade. No entanto, as gramáticas e os manuais da língua portuguesa para estrangeiros indicam o uso de *dever* + *infinitivo* somente quando se trata de exprimir obrigatoriedade. Neste caso, saber distinguir a necessidade da obrigatoriedade

parece essencial para o emprego correto das duas construções. Visto que conforme o *Dicionário da Língua Portuguesa* (2009: 1111) *necessidade* é sinónimo de *obrigação* e *imposição*, podemos supor, neste contexto, a sinonímia das construções em causa.

Almeida no seu estudo dedicado às perífrases verbais portuguesas do infinitivo (Almeida, 1980: 134) estabelece uma diferença entre a *necessidade* que é de ordem natural (conceito mais primitivo da necessidade) e a *obrigatoriedade* (necessidade de ordem cultural). Portanto, considera a necessidade como um fenómeno mais amplo da natureza e a obrigatoriedade como um fenómeno próprio do homem (o conceito em que entram a consciência, a vontade e a liberdade humana). O linguista, baseando-se em trabalhos de diferentes autores, apresenta na sua análise a seguinte classificação: obrigação material (necessidade física, fisiológica, de natureza material em geral), lógica (deduções do raciocínio, leis do pensamento), moral (leis sociais, costume, decoro, princípios da religião e do indivíduo, dever civil, profissional, religioso, etc.) (Almeida, 1980: 136-138). Na análise de Almeida ambas as perífrases exprimem os três tipos de obrigação (Almeida, 1980). Se seguíssemos o ponto de vista de Almeida, poderíamos considerar *ter de/que + infinitivo* e *dever + infinitivo* construções sinonímicas, o que neste contexto não contradiz os resultados da nossa análise das gramáticas e dos manuais.

Passemos agora à apresentação do valor de obrigação expresso pelas duas construções. Em primeiro lugar vejamos os exemplos com *dever + infinitivo*:

> 1. Acho que, ao menos nisto, *devemos conservar* alguns princípios (VME: 77). ≈ Acho que, ao menos nisto, *temos a obrigação de conservar* alguns princípios.
>
> 2. O chicharro *deve ser* limpo, escamado e serrilhado, sem cabeça, e se fores um artista podes tirar a espinha pelo meio (VME: 89) ≈ *É necessário que* o chicharro *seja* limpo, escamado e serrilhado […]
>
> 3. Há uma cidade pequena onde se vende droga barata e onde está frio, *deve haver* neve (VME: 173). ≈ Há uma cidade pequena onde se vende droga barata e onde está frio, obviamente *deve haver* neve.

Repare-se que o uso do verbo *dever* quanto à obrigação moral (1) pode corresponder ao uso da locução *ter a obrigação de*. No caso da obrigação material (2), como sublinha Almeida (1980: 138), o carácter de obrigação tem um envolvimento passivo e a perífrase equivale à locução *ser obrigado a* ou *ser necessário*. Em (3) por se tratar de obrigação lógica, é possível acrescentarmos as expressões adverbiais *obviamente*, *logicamente*, ou *naturalmente* para sublinhar o valor da perífrase. Portanto, verifica-se uma aproximação da probabilidade que se desenvolve a partir deste tipo de obrigação.

Vejam-se os os exemplos com a perífrase *ter de* + *infinitivo*:

4. Um bom revolucionário *tem de resistir* aos apetites (VME: 98).

5. Mas há três anos atrás *tivera de proceder* a modificações. Alargara o serviço de restaurante, no piso superior, […] (VME: 25) mat ≈ Mas há três anos atrás *fora obrigado a proceder* a modificações.

6. Era algum, mas você sabe que um jogador de futebol *tem de amealhar* (VME: 146).

Ter de + *infinitivo* serve, assim como *dever* + *infinitivo*, à expressão de obrigação moral (4), de obrigação material (5) e de obrigação lógica (6). No caso de uma obrigação externa (5), observámos, assim como em (2), um carácter passivo e, neste contexto, a perífrase pode corresponder à locução *ser obrigado a*.

Como tentámos mostrar, existem muitas nuances quanto à expressão de obrigatoriedade que se verificam tanto no caso de *dever* como de *ter de*. No entanto, é preciso sublinharmos que nem sempre é fácil observar e diferenciar todos os matizes. Na nossa opinião a questão é muito subjetiva e frequentemente é preciso ter um contexto amplo para decidir sobre o tipo de obrigação. Contudo, queríamos destacar a importância de algumas locuções que correspondem a ambas as perífrases e que podem ser úteis e eficazes no ensino das construções em causa.

Outro problema já mencionado surge no âmbito da análise de *dever* + *infinitivo* e está relacionado com a polissemia da perífrase. A construção apresenta uma vasta gama de valores que podem

expressar: obrigatoriedade/necessidade, possibilidade/probabilidade e ordem. Visto que já analisámos os diferentes tipos de obrigação, passemos neste momento aos outros valores. Com este propósito, vejam-se os seguintes exemplos:

7. De resto não há indicações sobre a casa. *Deve ser* um lar e não uma casa, *deve ter* livros a metro, do Círculo de Leitores, uma enciclopédia, *deve haver* fotografias dele por todo o lado e uma cama grande e larga, isso disseram-me que sim (VME: 128).

8. Uma mala da Louis Vuitton *deve custar* umas centenas de euros (FN)[2].

9. De resto, ela era uma boazona, vocês *devem gostar* (VME: 151).

10. Quando *devo começar*? (FN)

11. *Deves fazer* a tua cama, eu já estou farta de fazê-lo! (FN)

Quando *dever* + *infinitivo* serve para exprimir a categoria modal da possibilidade, traduz essencialmente a noção de probabilidade (7). Às vezes, à ideia de probabilidade junta-se o conceito de aproximação, especialmente no caso dos cálculos numéricos (8). A probabilidade apresenta-se às vezes de uma forma mais atenuada, com o carácter de suposição (9). No emprego pouco frequente, que depende do contexto, a perífrase pode exprimir possibilidade propriamente dita (10). No caso da expressão de ordem, trata-se de uma imposição atenuada (11).

No caso de *dever*, verificam-se os usos deônticos e os usos epistémicos e dentro deles existem muitas interpretações possíveis. É impossível atribuir ao verbo modal a responsabilidade pela distinção de diferentes valores, portanto é necessário procurar outros elementos que possam influir no valor da perífrase. A variedade de fatores que podem influenciar a interpretação de verbos modais polissémicos levou muitos linguistas a estudarem as enunciações com esses verbos e a elaborarem parâmetros de interpretação. Entre as poucas propos-

[2] Todos os exemplos inventados por nós foram consultados por falantes nativos (FN)

tas que existem, queríamos apontar a de Costa Campos (1995) e de Neves (2000) que são a base da nossa análise que se segue. Neves (2000: 129) chama atenção ao infinitivo do verbo principal como um dos fatores da interpretação do valor de *dever* + *infinitivo*. O auxiliar *dever* combinado com o infinitivo composto exprime somente possibilidade e equivale a *é possível que*. A obrigação, por seu turno, tem de se projetar para um momento posterior ao momento da enunciação e não para o momento anterior. Veja-se o exemplo:

12. *Deve ter hesitado* antes de atender, porque tivera o pressentimento de que a noite estava fria de mais para a época do ano […] (VME: 46) ≈ *É possível que ele tenha hesitado* antes de atender […]

No caso da combinação de *dever* com as formas progressivas a situação é similar por existir também somente uma interpretação do valor da perífrase, a epistémica.

13. A Rosa *deve estar a chegar* (VME: 84). ≈ *É possível que a Rosa esteja a chegar*.

Não faz sentido obrigar ninguém a realizar uma ação simultânea ao momento da enunciação, logo as interpretações ficam limitadas a *é possível que a Rosa esteja a chegar*.

No entanto, as formas e tipos de auxiliado não parecem suficientes para se poder decidir se estamos perante uma possibilidade ou obrigação de realizar uma ação. A combinação de *dever* com o mesmo verbo principal pode dar origem a várias interpretações:

14. A Teresa *deve cantar* (FN).

A frase (14) pode ter tanto uma interpretação epistémica (*é possível que a Teresa cante*) como deôntica (*é necessário que a Teresa cante*).

Portanto, alguns linguistas procuram critérios sintáticos que distingam os valores modais, entre eles, Costa Campos (1995) que se baseia na teoria de enunciação de Culioli (Costa Campos, 1995: 95) e tenta encontrar os aspetos formais que permitam diferenciar os valores que a perífrase *dever* + *infinitivo* pode exprimir. A autora

reconhece ser difícil achar uma generalização mas sublinha, acima de tudo, o papel do contexto na interpretação. Constata que o valor da perífrase muda frequentemente devido à presença de um adverbial temporal (Costa Campos, 1995: 95). Vejamos dois exemplos a este propósito:

15. O Paulo *deve estar* em casa (FN).

16. O Paulo *deve estar* em casa quando eu voltar do trabalho (FN)

O exemplo (15) é interpretável como epistémico e (16) aceita uma interpretação deôntica pela presença da localização temporal.

De forma breve e não exaustiva, tentámos mostrar que a análise de dois auxiliares de modalidade *ter de/que* e *dever* não está isenta de problemas. Ao contrário das gramáticas, por exemplo, da língua inglesa, a questão em causa é um pouco negligenciada. Os autores enumeram vários valores das perífrases, ou seja os seus potenciais significados, mas nunca explicam de que dependem. Nunca aparece, por exemplo, o contexto como um fator determinante do valor da construção perifrástica de modalidade.

No presente artigo esperámos evidenciar a necessidade de desenvolvimento de estudos dedicados às perífrases *ter de/que* e *dever* e suscitar o interesse dos investigadores didáticos e autores de manuais pelas construções mencionadas.

Bibliografía

ALMEIDA, J. de (1980), *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*, Ilhpa-Hucitec, Assis–São Paulo.

AVELAR, A. *et al.* (1993), *Lusofonia Curso Básico de Português Língua Estrangeira*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

AVELAR, A., MARQUES DIAS, H.B. (1995), *Lusofonia Curso Avançado de Português Língua Estrangeira*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

BECHARA, E. (2001), *Moderna gramática portuguesa*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro.

BRANDÃO, C. (1963), *Sintaxe clássica portuguesa*, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CELLI, R. (2002), *Passagens – Português do Brasil para Estrangeiros*, Pontes, Campinas.

COIMBRA, I., MATA COIMBRA, O. (2011), *Gramática Ativa 1*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

COSTA CAMPOS, M.H. (1995), "Para uma caracterização do marcador modal dever", *Actas do X Encontro da AIL*, Lisboa, pp. 93-104, [on-line] http://www.apl.org.pt/docs/actas-10-encontro-apl-1994.pdf – 22.11.2013.

CUNHA, C., CINTRA, L. (1998), *Nova gramática do português contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa.

Dicionário da Língua Portuguesa, Dicionários Editora, Porto Editora, Porto, 2009.

DIETRICH, W. (1984), "As perífrases verbais de «modalidade» em português", en: Herculano de Carvalho, J.G., Schmidt-Radefeldt, J. (orgs.) *Estudos de Linguística Portuguesa*, vol. 1, Coimbra Editora, Coimbra, pp. 59-90.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E., COUDRY, P. (2007), *Fala Brasil. Português para estrangeiros*, Pontes, Campinas.

GONÇALVES, A. (1994), "Aspectos da reestruturação sintáctica em português europeu: as construções com os verbos modais", *Actas do IX Encontro da AIL*, Lisboa, pp. 235-250. Acessível em: http://www.apl.org.pt/docs/actas-09-encontro-apl-1993.pdf – 21.11.2013.

LEMOS, H. (2004a), *Praticar Português. Nível Elementar*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

LEMOS, H. (2004b), *Praticar Português. Nível Intermédio*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

MATA COIMBRA, O., COIMBRA, I. (2001), *Português sem Fronteiras 2*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

MATA COIMBRA, O., COIMBRA, I. (2009), *Novo Português sem Fronteiras 1*, Lidel, Lisboa-Porto-Coimbra.

MATEUS, M.H.M., BRITO, A.M., DUARTE, I., HUB FARIA, I. (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa.

MATTOSO CÂMARA JR., J. (1979), *História e estrutura da língua portuguesa*, Padrão, Rio de Janeiro.

MELO ROSA, L. (1998), *Vamos lá continuar! Explicações e Exercícios de Gramática e Vocabulário (Níveis Intermédio e Avançado)*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

MELO ROSA, L. (2002), *Vamos lá começar! Explicações e Exercícios de Gramática para o Nível Elementar*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

NAZARÉ DE CARVALHO LAROCA, M., BARA, N., CUNHA PEREIRA, S.M. da (2003), *Aprendendo Português do Brasil. Um curso para estrangeiros*, Pontes, Campinas.

NEVES, M.H. de M. (2000), "A polisemia dos verbos modais. Ou: falando de ambigüidades", en: *Alfa*, São Paulo, pp. 115-145. Acessível em: http://www.seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/download/300/48 – 11.11.2013.

OLIVEIRA, C., COELHO, L. (2007a), *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Nível Inicial e Elementar A1, A2 e B1*, Texto Editores, Lisboa.

OLIVEIRA, C., COELHO, L. (2007b), *Aprender Português 2, Curso Elementar de Língua Portuguesa para Estrangeiros, Nível B1*, Texto Editores, Lisboa.

OLIVEIRA, F. (1985), "O futuro em português: alguns aspectos temporais e/ou modais", *Actas do I Encontro da AIL*, Lisboa, pp. 353-371, [on-line] http://www.apl.org.pt/docs/actas-01-encontro-apl-1985.pdf – 11.11.2013.

OLIVEIRA, F. (1990), "Modais e Condicionais", *Actas do V Encontro da AIL*, Lisboa, pp. 145-161.

OLIVEIRA, F. (1993), "Questões sobre Modalidade em Português", *Cadernos de Semântica*, 15.

TAVARES, A. (2012), *Português XXI. Nível A1*, Lidel, Lisboa–Porto–Coimbra.

VÁZQUEZ CUESTA, P., MENDES DA LUZ, M.A. (1980), *Gramática da língua portuguesa*, Edições 70, Lisboa.

VIEGAS, F.J. (2009), *Morte no estádio*, Bertrand Editora, Ltd., Lisboa (abreviação utilizada: VME).

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.05

Antonio Daniel Fuentes González
Universidad de Almería
dfuentes@ual.es

Globalización y español intercultural

Resumen:
El proceso actual de mundialización electrónico-financiera necesita cierta uniformidad simbólica, precisada de las lenguas aunque sea marginalmente, pues este sistema globalizado en principio tiende a considerarlas una carga. Desde esa plataforma simbólica, se enuncia el *Invernadero Global*, de paredes finas y transparentes, para ser expulsado y/o admitido de/en su interior. Las lenguas se adecúan mediante su constitutiva maleabilidad a ese gran invernadero. Por ello se propone el español intercultural como aliento comunicativo para amortiguar una globalización irreal-especulativa que –sin embargo– se está apuntando el tanto de saber (re)convertir las lenguas, con todos sus reparos iniciales, en una mercancía permanentemente intercambiable dentro del flujo del mercado simbólico.
Palabras clave: globalización, economía financiera, iniciativa, inhibición, español intercultural.

Abstract:
Globalisation and the Intercultural Spanish
The actual process of the electronic-financial globalisation requires a certain symbolic uniformity, which, in turn, needs languages, even in the most marginal way, although generally this globalised system tends to consider them

as a ballast. From the perspective of this symbolic platform, we can talk about the *Global Glasshouse*, with thin and transparent sides, from/to which one can be expulsed and/or admitted. Languages, thanks to their constitutive malleability, accommodate themselves to this big glasshouse. For that reason, we can say that the intercultural Spanish language as a communicative breath can cushion an unreal-speculative globalisation, which, however, is meant to have ability to (re)convert languages – despite all its initial restrictions – into a permanently exchangeable merchandise within the flow of the symbolic market.
Keywords: globalisation, financial economy, initiative, inhibition, intercultural Spanish.

Introducción

La actual globalización excita migraciones permanentes y multidireccionales. En décadas pasadas, España recibía gentes de otros países, revirtiendo la tendencia histórica migratoria: desde la tradicional emigración-*hacia* hasta la actual inmigración-*desde* (*de las maletas de cartón a las pateras*). Esas tradiciones migratorias están en renovación, pues si bien mitigada, durante los últimos años la tendencia *hacia* España permanece junto con la reactivación de la antigua tendencia a emigrar, ahora de gente joven altamente cualificada: *Vete para Alemania, David*[1], pareciera aconsejarse. Desde el Gobierno de España la neoemigración allende los Pirineos y los mares pretende convertirse en la *salida* académica, denominada *internacionalización* o *movilidad* por las universidades, en indisimulado eufemismo al quite del término *emigrar*[2].

[1] Lo que rememora la película *Vente a Alemania, Pepe*, dirigida por Pedro Lazaga. En ella se narran los problemas y las vidas de emigrantes españoles en la Alemania de los primeros años setenta del siglo XX.

[2] Sino de la generación mejor preparada de nuestra historia y, al parecer por ello, dirigida institucionalmente a *emprenderse* en la iniciativa de una aventura laboral y vital en el *exterior*.

Entretanto, los llegados a España desde los 80 y 90 del siglo XX desde diferentes tierras[3] constituyen un asunto poco importante en la agenda política, en parte porque no se les ha permitido constituirse en sujetos ciudadanos. En este entramado, las lenguas juegan un papel ahora no despreciable, como elemento de integración sociocultural[4], argumento de la élite para clasificar al *inmigrante bueno* frente al *inmigrante malo*, o atenuadamente, al no deseado frente al *deseado* o *invitado*[5]. Los bienes (in)muebles circulan en el mercado con relativa facilidad; las lenguas, en cambio, deben ser aprendidas, a pesar del megafastidio que suponen para los mercaderes[6]: "los lenguajes naturales representan mundialmente los mayores impedimentos para la modernización" (Sloterdijk, 2007: 308).

En este contexto, pretendo apuntar las características principales del *español intercultural*, amplio, basado más en actitudes intercomprensivas que en certezas calculadas y más en *estar-con* que en *estar-sobre*.

Las globalizaciones

El origen filosófico del *motivo-globo* indica que *globo* es un sustantivo para la tesis del cosmos y un doble objeto cartográfico, el Cielo de los antiguos y la Tierra de los modernos (Sloterdijk, 2007: 24). De ahí procede la figura mixta de la globalización como un inevitable

[3] Básicamente desde el Magreb norafricano, el África subsahariana, la América hispanohablante, la Europa del Este y parte del Asia centro-oriental.

[4] Vid. los esfuerzos de Moreno Fernández (2009) por construir la *integrabilidad* sociocultural, proponiendo una *xenolingüística*.

[5] Vid. cómo las certificaciones lingüísticas juegan un papel selectivo en las migraciones en Baralo y Estaire (2011), Martín Leralta (2011) y Fuentes González (2013).

[6] Cfr. para profundizar al respecto, García Marcos y Fuentes González (1997).

construido, (co)fundado y (con)fundido *a partir del* y *con el* discurso (Rivas, 2005; Fairclough, 2000).

Se distinguen tres fases en la globalización: 1) la metafísico-cosmológica (globalización morfológica); 2) la marítimo-terrestre (1492--1945); 3) la mundialización electrónica de las telecomunicaciones[7]. Esta última se identifica hoy con una financiarización "global pero no universal, en la medida en que este nuevo orden planetario pretende que cada parte ocupe el lugar que se le asigne" (Žižek, 2008: 10).

Sloterdijk (2007: 136) señala que a partir del viaje de Magallanes y Elcano alrededor de la Tierra se desarrolló el icono en forma de globo terráqueo[8], de modo que los europeos empezaron a desempeñarse entre los polos de la iniciativa y de la inhibición, desplegándose una tendencia en que "la lengua europea de los señores atrajo hacia sí las lenguas locales más de lo que, al contrario, las lenguas del lugar absorbieron los idiomas de los colonizadores (Sloterdijk, 2007: 162). Esta situación histórica es básica para entender hoy la jerarquía oligoglósica mundial, donde las lenguas europeas se han agenciado un dominio comunicativo. Se dice que esta hegemonía no se mantendrá en el nuevo milenio. Se pretende que la comunicación sustituya a la moneda como valor de cambio, que impulse con la tecnología una transformación de las relaciones sociales de producción y difusión del conocimiento (Vásquez Rocca, 2009: 2), canalizando un incipiente proceso post-eurocéntrico. Nos encontramos ante *una sociedad de paredes finas* (Sloterdijk, 2007), escenario de la época actual marcada por la globalización entendida, más allá del sentido clásico *fronterícida*, como un proceso de *desterritorialización*, descentramiento e intersección a un tiempo entre lo geográfico, lo simbólico y lo disciplinario. Las fronteras se vuelven móviles, mutando según el punto individual de referencia[9]. Žižek (2008: 17) señala que las *desterrito-*

[7] Cfr. para ello Vásquez Rocca (2009).

[8] Primera representación que había hecho poco antes el cartógrafo, comerciante y astrónomo alemán Martin Beheim entre 1491 y 1493.

[9] Así, los españoles residentes en Suiza han sido categorizados como *emigrantes* españoles por España; para las gentes suizas son *inmigrantes* españoles (Schmid, 2009).

rializaciones capitalistas van siempre acompañadas de *reterritorializaciones*, escindiendo identidades. Esa escisión suele provocar la fuerte reidentificación positiva del grupo receptor distinguiéndose del *Otro* amenazante (la *marejada*, el *alud*, la *avalancha*, la *invasión*). Su fórmula es *Allá donde fueres, haz lo que vieres*, sobre todo si vienen a *tu tierra*; de otro lado la multicultural y posmoderna *política identitaria*, que persigue una coexistencia más o menos armónica con (sub) grupos en continua transformación, cuyo único vínculo es el capital, siempre dispuesto a satisfacer sus demandas específicas.

La distinción entre una política identitaria multicultural y otra fundamentalista es puramente formal, ya que este multiculturalismo es muy conveniente al capitalismo global al mantener "su posición en cuanto privilegiado punto hueco de universalidad desde el que se puede apreciar (o despreciar) las otras culturas. El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad" (Žižek, 2008: 20-21).

Entre todo el magma migratorio, el reconocimiento del *Otro* y del *Mismo* tienden a *arraigarse*. Sin embargo, unas supuestas raíces particulares no son sino cortina de humo que esconde un sujeto ya completamente *desenraizado*, cuya verdadera posición es el vacío[10]. Con todas las salvedades, "el multiculturalismo es la demostración de la homogeneización sin precedentes del mundo actual" (Žižek, 2008: 22), quizá porque, de momento, el imaginario social no asume la posibilidad de superar el capitalismo. En esa renuncia político-filosófica, se encuentra una *válvula de escape sustitutoria* mediante las luchas culturales, dejando intacto el capitalismo mundial. El precio que acarrea esta *despolitización* de la economía es la neoliberalización de la política misma (Beauvois, 2008), de modo tal que la verdadera política se transforma en lucha cultural para reconocer identidades marginales y tolerar diferencias.

[10] En nuestra Península Ibérica, no obstante, la construcción nacional a partir del desarraigo tiene certificado de habitabilidad, tanto para los del interior heterogéneo (López García, 1991), como para los invitados del exterior (Schmid, 2009), en este último caso mediante la *koiné xenolingüística* que proporciona el italiano en Suiza.

La historia de la globalización es la historia de una doble conquista, *la conquista de la tierra por vía marítima y la de la subjetividad*. Parece que ha llegado el momento en que ambas expansiones se ensamblen en un gran espacio denominado mercado (Sloterdijk, 2007: 29). La *tercera globalización* se aparece por tanto como la colonización de conciencias mediante un ayuntamiento entre la subjetividad y el mundo; quizá por ello una semántica global del consumo afecta o infecta las lenguas, que –diferencias fenotípicas aparte– confluyen en una convergencia multinacional en cuya cúspide se asienta la lengua inglesa, la burocracia y la informática.

Lenguas globales en el *Invernadero* de Cristal

La globalización financiera neoliberal se apoya en el construccionismo de su *novedad*, *naturalidad* y *homogeneidad*, que parece conducirnos de *la mano invisible* del libre mercado a un seductor progreso económico y a un desarrollo universal sin límites y para todos (Fariñas, 2005). Por ello necesita cierto basamento ideológico-lingüístico, pues para la liquidez del dinero es inconveniente la ambigua viscosidad de las lenguas. David Hume[11] no lo pudo decir más claramente cuando ordenaba "entregar a las llamas los libros sin números y sin experimentos", que conecta con Krugman[12] al confesar que "nos gustaría explicar el mundo en términos de las fuerzas que sabemos representar en un modelo, no de aquéllas que no sabemos modelizar". Desde lo lingüístico, las lenguas son normalizadas, estandarizadas y seleccionadas para volver a la comunidad convertida en asignatura a ultranza y en pasaporte a modo de rito de paso de los extranjeros para reivindicarse como integrables en las nuevas sociedades de la *policromía cultural*[13].

[11] Citado por McCloskey (1990: 29).

[12] Citado por Izquierdo (2000: 185).

[13] Cfr. para ello Fuentes González (2013) y Fuentes González [en prensa] "Estudio contrastivo del B1…".

La Enciclopedia es el gran libro de la globalización para procurar y ordenar certidumbres (Sloterdijk , 2007: 159-161). La misión entonces de etnolingüistas fue concitar encuentros con lenguas extranjeras, básicamente mediante dos opciones: o la imposición por medio de la fuerza de las lenguas de los dominadores o a través de la penetración de cada una de las lenguas concretas por el habla traducida de los nuevos dominantes (Paoli, 1985).

El Palacio de Cristal del Londres de 1851 puede ser hoy *Invernadero Global* al que su cristal invita a entrar, pero lleno de guardianes. Se desarrolla una paradójica acción-coacción a la iniciativa y a la inhibición, al esfuerzo y a la inercia: tendrás nuestros satélites, verás a Cicciolina y a Berlusconi[14], pero no podrás disfrutar de nuestro *invernadero global*, que excluye e incluye, cortado en pequeños invernaderos, como los almerienses, (re)introduciendo esferas ya expulsadas en babélica disposición y de *hordas de inmigrantes* como bárbaros hacia la Roma imperial, paradoja comprensible si se considera la hiperbólica propaganda del Palacio y su *way of life* (Vásquez Rocca, 2009).

En el *Palacio Invernadero de Cristal* se tensa la iniciativa de aprender la lengua o la inhibición de no aprenderla. Lenguas para la cercanía y para la distancia, *lenguas menos globales* y *más globales* parecen espolear un imaginario linguodestructivo en que se pasa de la transición a la transacción. La capitalización de las lenguas transcurre entre el proceso de enseñar-aprender español, en nuestro caso como un elemento constitutivo oligoglósico[15], pero también en coexistencia con la protesta gesticulante de Diógenes de Sínope (Onfray, 2002). Los conflictos surgen cuando el nacionalismo ideal bloquea el ejercicio ciudadano por parte de integrantes de grupos minoritarios, mayormente recién llegados. A ello no es ajeno el discurso social que (re)

[14] Así son los anhelos -rumbo a Italia- de uno de los inmigrantes que abandona Albania en el apretujado barco *L'America*, película dirigida G. Amelio en 1994.

[15] Para el concepto de *oligoglosia* en el actual entorno mundial, cfr. Moreno Cabrera (2006).

produce y transforma esos patrones al tiempo que permite advertir los cambios sociodiscursivos necesarios para evitar fuentes (re)productoras de las desigualdades ciudadanas[16]. Una cierta retórica reproduce así estilos hegemónicos relacionales entre *la nación* (*sujetivizada* homogénea) y los grupos minoritarios (*objetivados* heterogéneos)[17].

La lengua española al ofrecer un mercado diferente en la globalización actúa eficazmente en microespacios, generando identidades y construyendo diversidad. Desde esta perspectiva, el mundo está determinado heterocontextualmente[18]. Ford (1992) resalta que en lugar de una *aldea global* estamos en un *conventillo global*, para el que precisamos de un potente caleidoscopio[19] por la falta de voluntad para convivir con lo nuevo. Se han de otear mapas cognitivos para franquear co(n)fusiones socio-espaciales que pergeñen un paisaje lingüístico amable en la diferencia, porque hay una provocadora tensión entre *el ser-de-aquí naturalizado* y el *ser-de-allí-desintegrado*.

Una educación rimbombante en sus declaraciones discursivas promete una actitud crítica, extirpada por el riesgo del hablar: quienes no están naturalizados lingüísticamente son sigilosos, silenciosos, taciturnos, voluntariamente afásicos en un combate de espera para *empezar-a-ser-ya-otros*. Ha cuajado enteramente la idea tan volátil de que a una nación pertenecía una lengua y ésta a aquélla[20]. Se exige la pertenencia a *koljozes* lingüísticos nacionales, como prioritario

---

[16] Vid. Bañon Hernández (2007) para el decir sobre la otredad como constituyente mediador que la sitúa y da sentido.

[17] En bifurcaciones apreciadas privilegiadamente en el uso de los gentilicios; cfr. para su uso intra- e intercultural Fuentes González (2013b) "El nombre de *los Otros*: sociolingüística gentilicia en *El último patriarca* de Najat El-Hachmi".

[18] Por ejemplo, en la comunidad amazighhablante de Málaga su L1 no es elemento de cohesión, pero sí en Almería.

[19] Metáfora directriz que Solé i Camardons (2001) incorpora plenamente a la sociolingüística.

[20] Hobsbawn (1991) analiza magistralmente la extraña y torpe vinculación inicial del nacionalismo con la lengua y su exitosa y fructífera asociación posterior.

criterio de reconfiguración nacional (la religión se hizo inservible; el color de la piel es ya delito, para qué enarbolar el plurilingüismo). Mientras, las lenguas *nacionales* pueden mimar "a seres drogodependientes de sus lenguas maternas, con muy pocas probabilidades de desintoxicación" (Sloterdijk, 2006: 146). Esa evidencia pasa en claroscuro hacia "comunidades lingüísticas que siguen hablando el discurso del odio contra los que hablan diferente" (Sloterdijk, 2006: 148). Quizá se abra paso hoy la propuesta cínica para cambiar un no-saber doliente por un saber insolente contra el poder, distanciado de la violencia nacionalista (Sloterdijk, 2006: 154), pues a veces emerge una especie de inteligencia colectiva foránea que invita a no aprender tanto la neolengua, a no embutirse en ella, porque daría igual. Se haría contestatario: *callado se está mejor, porque has venido a trabajar en el campo, y aquí no se habla, se canta, pero no se habla*[21].

Apuntes *desde-hacia* un español intercultural

Monedero (2008: 186) recuerda al Cecil Rohdes soldador de su raza con la lengua inglesa. Esa *primera raza del mundo* quería repartir *libertad, justicia y paz*, reclamando el espacio y el mayor poder posibles. De algún modo contradictorio, esa globalización se proponía homolingüísticamente, ajena a rasgos físicos u orígenes culturales. Esa era la semilla que el racismo posterior, basado en la anatomía y/o en una comunidad de pareceres fascista, destruyó gritando *¡Mueran los intelectuales! ¡Viva la muerte!* en 1936. Antes, en 1917, el presidente argentino Hipólito Irigoyen solía decir *mi raza es mi lengua*. Por ello, "la raza del presidente Irigoyen no sólo eran las comunidades provenientes de la ascendencia española sino la resultante del mestizaje

[21] Esto mismo me ha confesado como un gran lamento, lógicamente, el alumnado africano de diferentes cursos expertos y másteres en mediación intercultural desde 1999 hasta la actualidad.

entre descendientes de personas originarias de la Península ibérica, de toda la península, y los descendientes de los antiguos pobladores de América"[22]. Años después Sacristán (1984) quedaba, "en que, por el momento, la Hispanidad es eso que nos permite leer *La Colmena* de Cela y la *Introducción a la Filosofía* de Jean Wahl". Entretanto, Unamuno agonizaba porque un inválido como Millán Astray, frente a Cervantes, pudiese aliviarse multiplicando el número de mutilados alrededor de él[23].

Oportunas las palabras de Unamuno para pensar *la lengua global*: más que *imponerse*, debe *exponerse*, enriquecerse, no cegarse en la monopropiedad ni en esencialismos, ni convertirse en negocio generador de precariedad laboral de sus trabajadores. Es probable que el momento de globalización-expansión de la lengua española desemboque cuando tenga poder suficiente en el brazo comunicativo de un nuevo poder mundial en convivencia con otros: apertura para conquistar el poder; apertura para mantenerlo; de momento puede sentirse el español como una lengua de cercanía: encanta el tuteo como forma hegemónica de tratamiento[24]; para bien o para mal la cultura hispánica pervive con el estereotipo del descanso, de la cultura festiva, del *trabajar para vivir*, de la creatividad (no económica) y de la sensación de que *todo se puede dejar para mañana*. Como necesario *aguafiestas*, López Arnal (2012) apostilla la (des)memoria global como intento de obviar historias molestas al orden mundial, de manera que casi todos los niños del mundo saben quién fue Cristóbal Colón, pero casi nadie conoce que a quienes se encontró eran taínos. El mismo Colón en el 12 de noviembre de 1492 del *Diario de a bordo*[25] tenía ideas para el dominio lingüístico de las *nuevas* tierras: "Dijo que el domingo antes, 11 de noviembre, le había parecido que fuera bien tomar algunas personas de las de aquel río para llevar a los Reyes

[22] Vid. López Arnal (2007).

[23] *Ibidem*.

[24] Al menos en el español peninsular europeo.

[25] [on-line] http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/conquista_y_colonia/diario_de_a_bordo_de_cristobal_colon.php – 13.07.2013.

porque aprendieran nuestra lengua […] que esta gente no tiene secta ninguna ni son idólatras, salvo muy mansos".

Las mansedumbres indias envalentonaban a los españoles para traerlos a Europa como aprendices de nuestra lengua; nadie parecía pensar en aprender las lenguas de ellos[26]. En el fondo seguimos siendo esos indios mansos de Colón. Nuestro miedo se resuelve permanentemente en la inhibición del hablar, del hablar como un peligro y del hablar en incesante transmisión de mensajes a una velocidad nunca vista (Sloterdijk, 2007): *la democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje miedo de decir*[27]. En países en que *regentea hoy la canalla*[28], ¿qué significa que la lengua se expone? Principalmente que debe mostrarse a modo de escaparate, escaparate comercial acaso también. Deberá hacerse atractiva; no deberá atentar contra otras lenguas que ya se tienen; dado que "exponerse y mantenerse son movimientos constitutivos del hombre" (Sloterdijk, 2006: 14), esa exposición lingüística debe asumir los riesgos del cambio, sin pavor a transformase; debemos diseñar ejemplos localizados de apertura plurilingüe, de intercomprensión sesquilingüe activa, para lo que es de suma importancia el cultivo del placer indisimulado por la charla y por la conversación.

En *Venir al mundo, venir al lenguaje*, Sloterdijk (2006: 51) señala las potencialidades del lenguaje, organizando márgenes y marcos, dando forma a lo amorfo. Para el migrante hay siempre un nuevo comienzo, del día a la noche y luego al claroscuro evaporador de una niebla que, si no pone remedio, puede durar toda la vida. Para el au-

---

[26] Aunque la lingüística misionera ha ido señalando la importancia intercultural de las llamadas *lenguas generales*, verdadero antecedente de las *lenguas globales* de esa oligoglosia incrustada entre el imperialismo monolingüe y otras vías mucho más atentas y respetuosas con la linguodiversidad.

[27] Escribe Eduardo Galeano en *El miedo global*, [on-line] http://yorecomiendo.wordpress.com/2006/11/08/el-miedo-global-de-eduardo-galeanola-gran-orquesta-republicana – 13.07.2013.

[28] Actualísimas palabras cernudianas en *Desolación de la quimera*, [on-line] http://luisantoniodevillena.es/web/articulos/los-ultimos-dias-de-luis-cernuda – 13.07.2013.

tóctono el inmigrante pobre muchas veces es la *no-persona*: no habla, no queremos saber su historia, o sólo queremos observar la servidumbre de su pobreza, que parece llevarla en la frente. No se explican lo uno sin lo otro. Quien no es pobre, ya no es migrante; es ciudadano, es cliente, es padre, es profesional, es vecino, es paciente.

Sloterdijk (2006: 52) sigue alborotando con su filosofía del lenguaje: es reparador olvidar nuestros acontecimientos prelingüísticos, "¿qué sería de la necesidad humana de días tranquilos si estos no vivieran bajo la protección de la oscuridad del comienzo?". Nuestra juventud y muchos de nuestros retornados emigrantes olvidan los comienzos, esas agujas hirientes de la mudez, idealizando su recuerdo. Para los jóvenes es peor todavía; no les estamos dejando tener un recuerdo del comienzo, con abuelos que son más empleados suyos que *abuelos cebolletas*; recuerdan como deseo dónde comprar; han ido a Disneylandia o a Londres y quedan estupefactos porque en París hablan francés o en Londres inglés: las creían solo asignaturas escolares.

Las migraciones recuperan el abismo suspendido del no-saber socrático, que suele acuchillar rotundamente al migrante-pobre y acicalar al migrante-rico de VISA. Al pobre le decimos *yo no entiendo, habla en cristiano, no seas salvaje*[29]. Es fácil considerar *la lengua como patria*, a partir de la idea de que la comunicación es el verdadero sistema sanguíneo de la globalización, la circulación constante de mensajes y de interacciones, lo que desarrollará nuevas formas de comunicar electrónicas, con expansivo predicamento, pero cercenando una comunicación primaria basada en otra velocidad mucho más efectiva y afectiva (Serrano Farrera, 2003; Romano, 2011).

Cuando el autóctono quiere comprender los grandes conceptos del *Otro*, se le acusa de tolerar la cancelación de los derechos humanos. Esa patria lingüística es entonces muy estrecha, demasiado

[29] Leamos este testimonio, procedente del conflicto bélico de Vietnam: "Mayormente se trataba de problemas lingüísticos […] una persona pierde unos rasgos que la define como ser humano si tú no la puedes entender […] parecía que no nos estábamos comunicando con nadie, y muchos soldados pensaban que esta gente era mucho menos que humana" (My Lai, 2003, citado por: Zanier y Peña, 2011).

equipaje para un mundo tan complejo. Creo que debemos tener en los contactos con el Otro una reserva biopositiva y optimista ante el mundo, una constante capacidad de (re)conocimiento, simplemente un compromiso con el reconocimiento como personas. Plaza del Pino (2010) en aplicación de una mínima interculturalidad enfermera, dignifica la atención al inmigrante con un consejo tan sencillo como el trato con la propia persona, para acolchar el prejuicio de aquí y de allí, dirigiéndonos a ellos con su propio nombre, aunque sean complicados para nosotros, porque todo puede hacerse desde la predisposición empática y flexible.

Sin embargo, el panteísmo monetario-informático acecha como religión total, instada a reconocer unidades discretas, contables (Sloterdijk, 2006: 99). Es una cultura de la contabilidad (*Buchungkultur*) en que las cosas se mueven directamente de un libro a otro en transferencia para toda la vida. La *Buchungkultur* convierte a las personas en cifras, a las que nos empeñamos en prestar nuestra voz cuando previamente se ha exigido su silencio, su invisibilidad como personas, reducidas metafóricamente a *mano de obra*. Triunfa la gran vía del soñado liberalismo[30], antes para la circulación de capital-dinero que para mercancías y antes para manufacturas que para personas. Por ello la globalización mundial electrónica fomenta sobremanera que una buena parte de la vida real (de la inmigración por tanto) no tenga lugar en el propio terreno de juego, sino en sus márgenes, siempre como problema.

Para la frontera de cristal la natalidad es un a priori de la comunidad de la comunicación, equívoco e inconsistente (Sloterdijk, 2006: 140), natalidad que, otra gran trampa, se hace mercantil al exigírnosla cuando aprendemos otras lenguas. La formación es otra válvula, punto de fuga del expulsado[31] y amarre del que se queda. En nuestras

[30] Cfr. Polanyi (1997) para una excelente panorámica de la génesis, evolución y éxito del liberalismo económico desde sus albores hasta su implantación hegemónica en el actual orden mundial.

[31] Véase la interesante y descarnada página en línea de jóvenes españoles http://www.nonosvamosnosechan.net/ – 14.07.2013.

políticas lingüísticas no es extraño que las palabras entren por un oído y salgan por otro. En el mero terreno de las declaraciones publicitarias, se ha hecho hincapié en el ELE a inmigrantes; muchos de estos se empeñaban en que era más importante la vivienda y *los papeles*. En ello se han parecido a los emigrantes españoles e italianos en Alemania, que -apenas manejaban un *pidgin* sociolaboral- frenaban su dominio del alemán, porque la inminente vuelta a casa, muchas veces ilusoria, hacía innecesario un mejor aprendizaje de la lengua de llegada[32]. Sloterdijk (2006: 143) estima que "no tenemos más alternativa que la de atarnos desde un primer momento a un mundo lingüístico donde el peso del mundo presiona a todo nuevo hablante". Esa supuesta falta de alternancia al elemento lingüístico es cancelada por la posesión de riqueza, tal y como vemos en la concesión del gobierno español a quienes vengan con euros para comprar viviendas, un bien excedentario en la España de 2013.

Ortega y Gasset (1929: 75) pensaba que "originariamente, el Estado consiste en la mezcla de sangres y lenguas. Es superación de toda sociedad natural. Es mestizo y plurilingüe […]. En la génesis de todo Estado vemos o entrevemos siempre el perfil de un gran empresario". No es nada descabellado que con esos mimbres, el valor económico del español cuaje en una empresa multinacional[33]. La gran contradicción lingüística de la España de hoy es la de hace tantos años, a pesar de su Carta Magna: desecha el plurilingüismo, el de dentro y el que llega de fuera y dispone con gran ahínco la empresa de aprender, mal, inglés. Martín Rojo (2003) hace ya una década certificaba la desorientación sobre asimilar o integrar a la nueva población inmigrada, dilema que no paraba de provocar palos de ciego ante el multilingüismo escolar que seguimos tan empecinados en rechazar (Fuentes González, 2013a: 255).

---

[32] Vid. Löffler (1985) y Fuentes González (1997) para observar el diferente papel de las lenguas de llegada en las diversas comunidades inmigradas a Europa.

[33] Un proyecto de investigación de esta temática lo dirige J.L. García Delgado, con J.A. Alonso y J.C. Jiménez como codirectores, [on-line] http://eprints.ucm.es/9687 – 16.07.2013.

Beauvois (2008) destaca cómo en las grandes interrelaciones humanas, la sumisión libremente consentida es determinada por el lenguaje: *o lo tomas o lo dejas*; *esto o ahí está la calle*; *si quieres, puedes echar horas*. Son fórmulas de extraordinario poder en las sociedades modernas, porque entrañan una victoria contra el imperativo y el poder implacable, necesitadas de personas que *se sientan libres*. Con las lenguas en su totalidad, esa sumisión está aún más garantizada. Los niveles de domino idiomáticos por regla general son menos fluidos y efectivos en las personas migrantes que hablan una neolengua: tienden a la gran obediencia, al acatamiento a ultranza y a ese conocido *oír, ver y callar*, tan recetado por y para las gentes humildes.

A Jaspers (1995: 116) tampoco se le escapó que pensar mediante ideas era hacerlo mediante imágenes, de manera que "el esfuerzo por comprender e interpretar textos puede ser interminable si, en lugar de dirigirse a la opinión del que habla y del que escribe, se dedica al lenguaje, a las palabras, a las posibilidades que ofrecen para conocer las cosas". Otra trampa, que el mismo Jaspers quiso sortear. Puede "surgir una nueva relación con las palabras como poderes secretos y originarios, cuya fuerza se debe poner de manifiesto partiendo de un sentido arcaico real o supuesto", elevándolas plásticamente a la condición de sustancias, haciéndolas valer sugestivamente como poderes eficaces, dotadas de esa infinita belleza que tienen sobre las cosas mismas. Jaspers (1995: 30-32) remite a esa palabra machadiana en el tiempo, donde "lo trágico es el saber que resulta del fracaso doloroso del saber" y en la que "los rasgos esenciales de la acción trágica son la libertad y la responsabilidad, *todo en el mundo es camino y tránsito, no morada definitiva*". El lenguaje, muchas veces un gran guante de seda para una durísima realidad de hierro.

En definitiva, Canale (2011: 47) sintetiza la simbiosis entre globalización y lenguas, pues las que se hablan en sociedades ya extremamente mercantilistas son promovidas con sobrada euforia, frente a las que vienen ligadas a culturas *minoritarias*, *antiguas* y más expuestas en contextos de comunicación de cercanía.

Conclusiones

Yo planteo que la enseñanza-aprendizaje *para-por* extranjeros-inmigrantes y ampliamente cualquier enseñanza lingüística es posible y recomendable respetando y atendiendo el plurilingüismo, como pluralidad de las lenguas y como las diversas realizaciones de una misma lengua. La categorización de lenguas *internacionales* y la globalización se hermanan de suyo. En esa hermandad están en tensión constante otras categorías que juegan un importante papel solo si asumen su función en la economía financiera (*local/global*, *nacional/universal*, *nativo/extranjero*). Con ello se instaura un proceso de hegemonía ideológica al presentarlo como inevitable, en dogmatizarlo: se ha(n) de aprender una(s) determinada(s) lengua(s); las demás, si quieren sobrevivir, deberán dejarse influir por una semántica mercantil en estrecha conexión con ese dogma mundializado.

Si el español intercultural pretende convertirse en una verdadera herramienta comunicativamente acogedora, no debe empaquetarse en productos, como el denominado *español internacional* o *el español neutro*, casi serviría para despojarlo de su valor lingüístico. Una de las riquezas de nuestra lengua es su *manga ancha*. Uno de los grandes errores históricos sería trazar fronteras lingüísticas que intuitivamente el tiempo irá difuminando. España ya señaló límites entre *cristianos nuevos y viejos*. Ahora comienza a decirse *neohablantes,* señalando su dominio lingüístico. Una vez establecidos como *nuevos* españoles (neoconversos, si se quiere,) hay deseo de expulsarlos: al decir de mi compañero Félix Villalba, no importó que llegara mano de obra muda, pero ahora, si quieren quedarse, les pedimos que hablen muy bien.

Ya hay una literatura asombrada ante esos caracteres lingüísticos del español. Nini (2004: 28) lo delimita en su escritura: “En este continente los débiles se deshacen de sus lenguas maternas. Tienes que hablar la lengua de los fuertes. Es lo único que garantiza el pan. Los españoles no hablan más que español. Pensé que eran celosos de su lengua. Incluso llegué a pensar que era una cuestión de orgullo. Aun-

que ahora creo que se debe a que no saben hablar otras lenguas". Que continúa en las páginas 73-74:

> […] creo que los españoles son un pueblo pacífico. Tienen una inclinación natural hacia la paz. Creo que se nos parecen mucho. Hablan todos a la vez. Pero se escuchan los unos a los otros […]. Al principio me parecieron racistas. Lo pensé porque nadie me entendía cuando hablaba en francés. Acabé por darme cuenta de que sólo sabían su lengua materna. No como nosotros. Que recurrimos mucho al francés porque pensamos que es la lengua de la élite o que nuestra lengua es inapropiada para nosotros […]. Rara vez acepta un español hablar contigo en francés, aunque lo hable con soltura. Lo que te obliga a realizar un esfuerzo adicional para aprender español. Así se aprende una nueva lengua.

Si nuestra patria es nuestra lengua, deberíamos acercarla a otras patrias. Seguro que las gentes de muchos rincones planetarios han hecho esfuerzos iniciales para sintonizar una voz y un color del idioma extraños como los de su *Otro*. Con estas estrategias del *Pentecostés intraidiomático* (Moreno Cabrera, 2006), seguro que podríamos apellidar nuestra lengua como una lengua global, *el español intercultural*, sin que se remede perversamente, sin que sea la creación de nuevos territorios artificiales engullendo otras lenguas y sin la necesidad de una torsión lingüística y discursiva para fagocitar lo Otro desde una hegemonía económico-especulativa. Para que ese posible español intercultural tenga una presencia solidaria debe abonarse con nutrientes que promuevan una educación lingüística para la ciudadanía de los pueblos, siempre mestizos y plurilingües, porque a nuestro *David* ya le está diciendo Nini que de no saber más lenguas se lo llevará la corriente de la historia.

Bibliografía

BAÑÓN HERNÁNDEZ, A., (coord.) (2007), *Discurso periodístico y procesos migratorios*, Tercera Prensa, Donostia.

BARALO, M., ESTAIRE, S. (2011), "Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes", *Lengua y migración*, 2, pp. 5-42, [on-line] http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19081/Variables_Baralo_LM_2011_3_2.pdf?sequence= – 1 20.12.2013.

BEAUVOIS, J.L. (2008), *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*, La Oveja Roja, Madrid.

CANALE, G. (2011), "Argumentos para la promoción de lenguas internacionales en el contexto de globalización", en: Behares, L. (comp.), *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Asoc. de Univ. Grupo Montevideo, Montevideo, pp. 43-48, [on-line] http://grupomontevideo.org/ndca/ndeducacionparalaintegracion/wp-content/uploads/2012/08/V-Encuentro-Internacional-de-Investigadores-libro.pdf –20.11.2013.

FAIRCLOUGH, N. (2000), "Representaciones del cambio en el discurso neoliberal", *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 16, pp. 13-35, [on-line] http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0000120013A/32477 –18.11.2013.

FARIÑAS, M. (2005), *Mercado sin ciudadanía. Las falacias de la globalización neoliberal*, Biblioteca Nueva, Madrid.

FORD, A. (1992), "De la aldea global al conventillo global. Algunos puntos críticos en la problemática homogeneización-fragmentación en las culturas de América Latina", en: Barbero, J., Luna Cortés C. (eds), *En torno a la identidad latinoamericana*, Opción, México, pp. 79-97.

FUENTES GONZÁLEZ, D. (1997), "Un caso de sociolingüística aplicada: la enseñanza del español a inmigrantes africanos", en: De Molina Redondo, J.A., Luque Durán, J. (eds), *Estudios de Lingüística General (I). II Congreso Nacional de Lingüística General*, Método, Granada, pp. 117-128.

FUENTES GONZÁLEZ, D. (2013a), "De momento, lenguas *alla bolognese*", *Porta Linguarum*, 19, pp. 239-256, [on-line] http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/15%20%20Antonio%20Daniel.pdf – 17.12.2013.

FUENTES GONZÁLEZ, D. (2013b), "El nombre de *los Otros*: sociolingüística gentilicia en *El último patriarca* de Najat El-Hachmi", *Tonos*

Digital, 25, [on-line] http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/983 – 1.07.2013.

FUENTES GONZÁLEZ, D. (en prensa), "Estudio contrastivo del B1 en el Goethe Institut y en el Instituto Cervantes: prospectiva socio-, pragma- y psicolingüística para la certificación lingüística", *Pragmalingüística*.

GARCÍA MARCOS, F., FUENTES GONZÁLEZ, D. (1997), *Cultivos lingüísticos versus etosfera lingüística*, LinX, València.

HOBSBAWN, E. (1991), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona.

IZQUIERDO, J. (2000), "Leviatán y el atractor extraño. Escohotado, Sokal y la vida editorial", *EMPIRIA*, 3, pp. 177-192, [on-line] http://www.*dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/199638.pdf* – 20.12.2013.

JASPERS, K. (1995), *Lo trágico el lenguaje*, Ágora, Málaga.

LÖFFLER, H. (1985), *Germanistische Soziolinguistik*, Erich Schmidt, Berlin.

LÓPEZ ARNAL, S. (2007), "Día de la Raza y la Hispanidad. 12 de Octubre de 1936", *Rebelión*, 12.10.2007, [on-line] http://www.rebelion.org/noticia.php?id=57470#sdfootnote15anc – 18.05.2013.

LÓPEZ ARNAL, S. (2012), "12 de Octubre, unas puntualizaciones", *Rebelión*, 12.10.2012, [on-line] http://www.rebelion.org/noticia.php?id=157477 – 23.06.2013.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (1991), *El rumor de los desarraigados*, Anagrama, Barcelona.

MARTÍN LERALTA, S. (2011), "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE", *Lengua e Inmigración*, 3, 1, pp. 89-104, [on-line] http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/10823 – 16.11.2013.

MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, MEC, Madrid.

McCLOSKEY, D. (1990), *La retórica de la economía*, Alianza, Madrid.

MONEDERO, J.C. (2008), *Disfraces del Leviatán. El papel del Estado en la globalización neoliberal*, Miranda, Caracas.

MORENO CABRERA, J.C. (2006), *De Babel a Pentecostés. Manifiesto Plurilingüista*, Horsori, Barcelona.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009), "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España", *Lengua y migración*, 1, pp. 121-156, [on-line] http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=23 – 17.12.2013.

NINI, R. (2004), *Diario de un ilegal*, ediciones del oriente y del mediterráneo, Madrid.

ONFRAY, M. (2002), *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados "perros"*, Paidós, Barcelona, [on-line] http://cmap.upb.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1186175779109_683533738_811 – 17.12.2013.

ORTEGA Y GASSET, J. (1929), *La rebelión de las masas*, [on-line] http://www.literaturafilia.com/sites/default/files/Ortega%20y%20Gasset,%20Jose%20-%20La%20rebelión%20de%20las%20masas.pdf – 14.07.2013.

PAOLI, A. (1985), La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política, Premià, México.

PLAZA DEL PINO, F. (2010), *Cuidando a pacientes musulmanes: Las fronteras de la Enfermería en la comunicación intercultural*, UAL, Almería.

POLANYI, K. (1997), *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, La Piqueta, Madrid.

RIVAS, A. (2005), "El neoliberalismo como proyecto lingüístico", *Política y Cultura*, [on-line], http://www.insumisos.com/bibliotecanew/Neoliberalismo%20como%20proyecto%20linguistico.pdf – 28.11.2012.

ROMANO, V. (2011), "Ecología de los medios. Efectos de las TIC en la comunicación primaria", *Nuestra bandera: revista de debate político*, 230, pp. 179-186.

SACRISTÁN, M. (1984), "Reseña de Jean Wahl, *Introducción a la Filosofía*", en: *Papeles de filosofía*, Icaria, Barcelona, pp. 483-486.

SLOTERDIJK, P. (2006), *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*, Pre-Textos, Valencia.

SLOTERDIJK, P. (2007), *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*, Siruela, Madrid.

SCHMID, S. (2009), "La situación sociolingüística de los inmigrantes españoles en la Suiza alemana", en: Calvo Salgado, L. *et al.*, *Migración y exilio españoles en el siglo XX*, Iberoamericana, Madrid, pp. 81-105, [on-line] http://www.zora.uzh.ch/30509/2/2009_Schmid_Migracion.pdf – 19.11.2013.

SERRANO i FARRERA, S. (2003), "Patrimonio y sostenibilidad: el caso de las lenguas", en: De Dios, S. (coord.), *Historia de la propiedad: patrimonio cultural*, pp. 11-20.

SOLÉ I CAMARDONS, J. (2001), *El políedre sociolinguistic. Una iniciació a la sociolingüística del conflicte*, Climent, València.

VÁSQUEZ ROCCA, A. (2009), "Sloterdijk y el imaginario de la globalización; mundo sincrónico y conciertos de transferencia", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24, pp. 301-312.

ZANIER, A., PEÑA, A. (2011), "El traductor: un experto en comunicación intercultural en un mundo internacionalizado", [on-line] http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/mem_2011/Zanier_Alessio_Y_Pena_Argelia_editado.pdf – 23.05.2013.

ŽIŽEK, S. (2008), *En defensa de la intolerancia*, Sequitur, Madrid.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.06

Antonio María López González
Uniwersytet Łódzki
antoniomlg@hotmail.com

La influencia de los modelos de enseñanza en el dominio del léxico fundamental de ELE: método intensivo frente a método extensivo

Resumen:
Dentro del Programa de Secciones Bilingües de español del Ministerio de Educación de España, la etapa inicial desarrolla y fija las competencias lingüísticas básicas necesarias para abordar el estudio de las asignaturas del currículo de Bachillerato bilingüe, hasta el Nivel B1 del MCER.
En Polonia existen dos modalidades de esta etapa inicial, con el mismo currículum: una intensiva, en un Año 0 de Liceo, y otra extensiva, en 3 años de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este estudio analiza, cuantitativa y cualitativamente, el dominio léxico de dos muestras de 120 alumnos cada una, representativas de ambas modalidades en siete institutos bilingües polacos. La técnica utilizada ha sido la prueba de léxico disponible, sobre 16 centros de interés.
Palabras clave: educación bilingüe, educación intensiva/extensiva, disponibilidad léxica, evaluación.

Abstract:
The Impact of the Educational Models on the Lexical Mastery in Spanish Language Students. The Extensive Versus the Intensive Method of Education
Within the Program of Spanish Bilingual Sections of the Ministry of Education of Spain, the first stage develops and provides the basic Spanish language skills needed to undertake the study of subjects in the Bilingual High School Curriculum, at least on level B1 of the CEFR.
In Poland, there are two forms of this first stage, with the same curriculum: An intensive, in a year, Lyceum Year Zero, and another extensive in three years of secondary education. This study examines, quantitatively and qualitatively, the lexical mastery of two samples of 120 students each from seven bilingual secondary schools, representative of both modalities. The technique used has been the test of lexical availability, covering 16 topics.
Keywords: bilingual education, intensive/extensive education, lexical availability, evaluation.

1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de la República de Polonia puso en marcha en septiembre de 2009 una reforma educativa que afectaba a todos los niveles de la escuela pública polaca. Esta reforma implicaba la preparación de un nuevo marco curricular dotado de nuevos planes de estudio.

Como desarrollo de esta reforma, el MEN aprobó el 7 de febrero de 2012 un nuevo reglamento relativo al marco curricular en la educación pública, por el que se fijaba el número de horas lectivas y las materias que deben ser impartidas en las clases IV a VI de la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria. Este nuevo reglamento ha conllevado un cambio en la normativa por la que se rige la educación bilingüe en Polonia, que provocará la desaparición de las clases iniciales –conocidas como "clase 0" o "Año Cero"– que preparan a la formación bilingüe en los liceos.

Estas clases preparatorias aparecieron en el sistema educativo polaco en el año escolar 1992/1993, cuando todavía existía la educación

primaria de 8 años y la enseñanza de una lengua extranjera comenzaba en el cuarto curso de la educación básica. En 2013 en toda Polonia se contaban ya 17 clases preliminares –clase 0– en liceos públicos, que enseñaban alemán, español y francés. El anuncio de su desaparición, prevista para el año 2015, ha provocado un apasionado debate tanto en el parlamento polaco (Gazeta.pl, 28.07.2011), como entre los agentes de la comunidad educativa –directores, profesores, alumnos, etc. (Gazeta.pl, 11.03.2013) –, con argumentos a favor y en contra.

Como alternativa a las clases de Año Cero, el MEN promueve la creación de clases bilingües en *gimnazjum* polacos, que cumplirían a lo largo de los tres años del *Gimnazjum* (Educación Secundaria Obligatoria) la misma función preparatoria. Este segundo modelo ya existe en Polonia desde el año 2000, cuando se introdujo el *Gimnazjum* en el sistema educativo polaco. Ello llevó a su vez a cambios en el funcionamiento de las secciones bilingües y a la creación de clases bilingües en los *gimnazjum*. De esta forma, en el sistema educativo polaco han coexistido ambas modalidades preparatorias.

Desde el MEN se aboga, además, por unificar *gimnazjum* bilingües y liceos bilingües en centros de educación secundaria bilingües, lo que en su opinión puede ser ventajoso para los alumnos, o establecer lazos de colaboración con *gimnazjum* satélites donde se prepararía a los futuros alumnos de la segunda etapa del programa bilingüe.

Por esa razón, el MEN quiere que la normativa de este reglamento en relación con los planes de estudio para la enseñanza en las clases bilingües no entre en vigor hasta el año 2015. Esto dará tiempo a la creación de tales centros de educación secundaria combinados.

2. El programa de Secciones Bilingües con español

El programa de Secciones Bilingües con idioma español en Polonia, similar al existente en otros países de Europa Central y Oriental y en Rusia, tiene como base legal el Acuerdo de Mayo de 1997, así como

los posteriores anexos de 2005 y 2010 entre el Ministerio de Educación Nacional y Deporte de la República de Polonia y el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España sobre creación y funcionamiento de Secciones Bilingües con idioma español en centros educativos públicos (*Gimnazjum* y Liceo) de la República de Polonia.

La apertura de la primera sección bilingüe en el XXXIV Liceo de Formación General Miguel de Cervantes de Varsovia tuvo lugar en 1991. Desde ese momento, se han fundado en Polonia un total de 14 secciones bilingües con lengua española en 16 centros repartidas por todo el país. Se encuentran en Białystok, Bydgoszcz, Gdańsk, Katowice, Cracovia, Lublin, Łódź, Poznań, Radom, Szczecin, Varsovia y Wrocław. Actualmente 5000 alumnos aprenden este idioma en los centros escolares con sección bilingüe con lengua española. De ellos 2500 asisten a la sección española.

Para ser admitidos en el programa, los candidatos realizan pruebas de capacidad lingüística, que combinan el conocimiento general y el dominio de la lengua. Los alumnos seleccionados cursan a continuación un programa reforzado de enseñanzas en español, al término del cual tienen opción a obtener, además del título de Bachillerato polaco, el certificado de Bachillerato español, tras aprobar los correspondientes exámenes y cumplir con los requisitos requeridos para su expedición.

En el programa de Secciones Bilingües se distinguen dos etapas educativas:

Una primera etapa en la que los alumnos dedican unas 630 horas lectivas al estudio del Español /LE. Esta primera etapa se realiza durante el *Gimnazjum* (ESO) o en una clase "0" de Liceo (Bachillerato), variante esta última hasta 2015.

Una segunda etapa con un programa específico, impartido en idioma español, de "Lengua y Literatura española" y de "Historia y Geografía de España" al que se dedican aproximadamente 1100 horas lectivas en el conjunto de los tres cursos de bachillerato.

El programa bilingüe prevé un alto nivel de competencia lingüística en cada una de sus etapas. En concreto, los alumnos deben alcanzar el nivel de usuarios independientes B1 al finalizar la etapa inicial,

y al concluir el programa bilingüe deben ser usuarios competentes de español con un nivel B2+.

Currículo de Secciones Españolas	Marco Común de Referencia Europeo	Edad de los alumnos	
Etapa Inicial	B1	16	13-15
Años: 1, 2, 3 Liceo y Matura	B1+, B2, B2+	16-19	

Tabla 1. Niveles MCER del currículo de las secciones españolas

El modelo de secciones bilingües en Polonia implementa lo que suele denominarse "Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas" (AICLE), del Plan de Acción de la Comisión Europea de 2004-06 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la Unión Europea. Mediante este tipo de enseñanza, los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus competencias lingüísticas, combinándose materias e idiomas.

En cuanto a su funcionamiento, el estado español asigna anualmente a estos centros 30 profesores especialistas en el campo de la filología española, la geografía o la historia. Además, cada año escolar la parte española envía materiales didácticos para la enseñanza de las materias enseñadas en español y organiza cursos de formación para profesores. El programa de secciones bilingües se complementa con una variedad de proyectos dirigidos a la difusión de la lengua y la cultura españolas, entre los que destacan el Concurso Nacional de teatro escolar en español y el concurso del mejor centro escolar con español.

3. La etapa inicial: Año Cero vs. *Gimnazjum*

La etapa inicial del programa bilingüe, con 630 horas lectivas dedicadas al estudio del Español /LE, tiene como objetivo preparar a los

alumnos para el aprendizaje en español de las asignaturas no lingüísticas. La lengua es tratada aquí como una plataforma esencial para adquirir los conocimientos de Literatura, Historia, Geografía e Historia del Arte de España. Esta etapa inicial da además a los profesores la posibilidad de evaluar de manera exacta el nivel lingüístico alcanzado por sus alumnos, así como la aplicación de este conocimiento en las siguientes etapas de aprendizaje tanto de la lengua como de las asignaturas no lingüísticas.

En el Programa de Secciones Bilingües con español de Polonia coexisten dos modalidades de esta etapa inicial:

Modalidad I: Un Año Cero de inmersión lingüística, de enseñanza intensiva de Español /LE a la que se dedican, al menos, 18 horas lectivas por semana. Se imparte en liceos en un curso "0" antes de 1º de Bachillerato.

Modalidad II: Un periodo de tres años de enseñanza extensiva de Español /LE). Se imparte en *Gimnazjum* (ESO) repartiendo las 18 horas semanales de la Modalidad I entre los tres cursos del *Gimnazjum* polaco, a razón de 6 horas lectivas por semana.

En el Año Cero (Liceo), las clases son impartidas por 3 ó 4 profesores, tanto polacos como hispanohablantes. Por su parte, en los tres años de *Gimnazjum*, hay un profesor polaco principal, apoyado por un nativo español que imparte una hora de conversación, más dos horas semanales de Introducción a la Literatura española desde 2º de *Gimnazjum*.

En ambas modalidades el programa implementado (objetivos, contenidos, tareas, etc.) es el mismo: el *Currículo de ELE para el Año Cero*, elaborado por la Consejería de Educación (http://www.educacion.es/exterior/pl/es/sb/curriculum0.shtml).

El anuncio de la desaparición de las clases de Año Cero ha suscitado un apasionado debate a favor y en contra de ambas modalidades en la enseñanza bilingüe. El Ministerio de Educación Nacional de Polonia afirma que la *clase cero* tenía sentido cuando se matriculaban en ella los alumnos graduados de la escuela primaria después de sólo cuatro años de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, desde que se produjo el cambio en los programas de enseñanza, los

candidatos a los liceos llevan ya seis años aprendiendo un idioma en la escuela primaria y tres años más en el *Gimnazjum* (en el que se añade un segundo idioma). De esa manera, el alumno que comienza el primer curso del liceo ya ha tenido por lo menos nueve años de aprendizaje de una lengua extranjera.

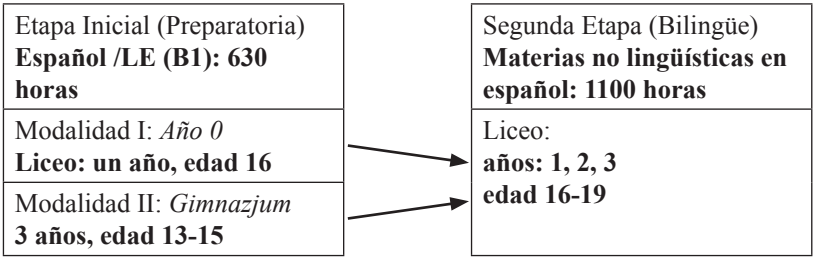


Tabla 2. Etapas en el Programa Bilingüe de las Secciones con Español en Polonia

Los profesores y pedagogos que trabajan en *gimnazjum* bilingües de Polonia argumentan, además, que tanto el Consejo de Europa como la Unión Europea animan a la enseñanza bilingüe en las etapas iniciales educativas (preescolar y primaria), y que estos programas, en sus modalidades tempranas y de inmersión parcial, como son las del caso polaco, han tenido un enorme éxito en Canadá y EE.UU. en cuanto a su rendimiento y capacitación (Eurydice, 2006: 7).

Por su parte, los directores de los liceos bilingües subrayan que gracias al Año Cero pueden aceptar a adolescentes con talento que todavía no saben la lengua del programa y que, tras un año de aprendizaje intensivo de español, inician en el primer curso el aprendizaje de parte de las materias no lingüísticas en español. Los directores temen que surjan problemas en la matriculación de alumnos, al cerrársele el paso a estos candidatos que no saben español. También indican que se reducirán las posibilidades de parte del alumnado para participar en este tipo de enseñanza, presente actualmente sólo en las grandes ciudades. Así, los adolescentes de fuera de estas ciudades, que estudian en los *gimnazjum* de sus localidades de origen, no tendrán acceso a la

enseñanza en español. Sin clases particulares seguidas regularmente y sin un *Gimnazjum* bilingüe con español en su localidad, pierden la posibilidad de ser aceptados en los liceos bilingües de Varsovia, Cracovia, Łódź, etc.

Especialmente relevantes para el debate son los datos aportados por el *Informe de Evaluación de las Secciones Bilingües de Lengua Española en Polonia* de Tatoj *et al.* (2008). Las autoras, basándose en las entrevistas que realizaron a los profesores de las Secciones Bilingües con español, concluyeron que los alumnos de Año Cero presentan un mejor nivel lingüístico y de aprendizaje que los que terminan el *Gimnazjum* bilingüe. Según este informe, los profesores subrayaron que la elección de la clase bilingüe, en el caso del liceo, es más consciente, y que por lo tanto, los alumnos están más motivados para el estudio.

La motivación de esta decisión se refleja en la continuidad en el programa. Casi todos los alumnos de Año 0 suelen continuar en el programa bilingüe en 1º de liceo, mientras que las dos clases bilingües de *Gimnazjum* suelen reducirse a una al pasar a liceo, debido por una parte a las bajas voluntarias de alumnos al finalizar los tres años de *Gimnazjum* y a un proceso de selección basado en la competencia lingüística alcanzada en español, medida a través de un examen final, así como en el rendimiento escolar del alumno mostrado en su expediente escolar. Las bajas voluntarias se deben, sobre todo, a una búsqueda de un perfil no humanista en liceo y a un interés exclusivamente lingüístico en el programa.

Según estas autoras, los alumnos de liceo de Año Cero ganan un tiempo adicional en el que se concentran casi en exclusiva en la lengua española. Además, existe la percepción de que los alumnos de 16 años aprenden la gramática más fácilmente que los alumnos de 13 años (Tatoj *et al.*, 2008: 11). Por el contrario, según sus datos, la enseñanza en una clase bilingüe de un *Gimnazjum* de tres años prepara de manera insuficiente a los alumnos para las exigencias de una clase bilingüe en liceo. No tienen ni los conocimientos ni las capacidades lingüísticas suficientes que les permitan la participación plena en las clases impartidas en su totalidad en español por un profesor que desconoce la lengua polaca (Tatoj *et al.*, 2008: 11).

Las conclusiones de Tatoj *et al.* (2008) sobre las secciones bilingües con español, coinciden con las que obtiene Walczyńska (2008) en su investigación sobre la clase cero y el *Gimnazjum* bilingüe de las secciones bilingües con lengua francesa. En su trabajo, Walczyńska analiza los resultados de las encuestas que lleva a cabo entre los alumnos y profesores de dos centros de Łódź y Varsovia, donde se imparten ambas modalidades de etapa inicial, y compara las calificaciones obtenidas por los alumnos de estos centros. La autora concluye que los alumnos que han cursado la clase cero obtienen mejores notas, son más activos y participativos durante las clases, cometen menos errores lingüísticos, y cuando lo hacen se corrigen a sí mismos. Frente a ellos, los alumnos que terminan *Gimnazjum* escogen fórmulas lingüísticas más sencillas para evitar los errores, y cuando los cometen no son capaces de corregirse a sí mismos. Finalmente, esta autora también señala que los alumnos después de la clase cero muestran más autonomía en su aprendizaje, tomando la iniciativa a la hora de buscar información complementaria, y mostrando un mayor compromiso con las actividades relacionadas con la cultura francesa (Días de la Francofonía, festivales de cine, encuentros con nativos, etc.). En opinión de la autora, este comportamiento demuestra una aproximación más consciente y madura al aprendizaje de la lengua extranjera, que no solamente consiste en conocer estructuras gramaticales y vocabulario, sino también todo el contexto cultural relacionado (Walczyńska, 2008: 56).

4. La disponibilidad léxica y la evaluación del dominio léxico

Como se ha mostrado, es la etapa inicial del programa bilingüe la que desarrolla y fija las competencias lingüísticas básicas en español, necesarias para abordar el estudio de las asignaturas no lingüísticas del currículo del Bachillerato bilingüe. La competencia léxica es una de estas competencias.

Aun con las limitaciones de la instrumentalidad metodológica (Hernández Muñoz, 2006; Higueras García, 2008), el estudio de la disponibilidad léxica se presenta como una herramienta privilegiada para la evaluación del dominio del léxico fundamental, el cual garantiza las necesidades comunicativas básicas en una lengua extranjera.

Este léxico fundamental –de unas 5000 palabras– incluye dos subconjuntos léxicos fácilmente distinguibles (Michéa, 1953):

a) el *léxico básico*, frecuente y atemático, principalmente palabras gramaticales (adjetivos, verbos y sustantivos de carácter general), formado por palabras que aparecen continuamente en cualquier conversación o escrito, independientemente del tema de que se trate (Ej.: *a*, *los*, *no*, *mucho*, *hay*, *dar*, *persona*, *poner*, etc);

el *léxico disponible*, temático, de contenido semántico muy concreto, integrado por palabras que, aún siendo de uso común, sólo se emplean ligadas a un tema (Ej.: *sartén* y *tenedor* ligadas a la 'cocina', o *carta* y *sello* relacionadas con el 'correo').

Desde una perspectiva pedagógica, hay que resaltar la utilidad de estudiar las unidades léxicas memorizadas para evaluar el adecuado aprendizaje del vocabulario, así como para medir el conjunto de palabras altamente disponibles, que dan forma al vocabulario activo. De esta manera, la disponibilidad léxica se encarga de evaluar la eficacia de la escuela en su misión de instruir a los alumnos en el dominio del léxico fundamental (de L1 o L2).

En el caso de L2, la disponibilidad léxica permite examinar las distintas fases del proceso de aprendizaje / adquisición del léxico del español /LE. Esto fue lo que hizo Carcedo González (1999, 2000) en sendos trabajos dedicados a estudiar la disponibilidad léxica en estudiantes finlandeses de español. En sus conclusiones, Carcedo González (2000: 213-216) documentaba un desarrollo muy desigual del vocabulario en las distintas áreas temáticas, y una evolución gradual del enriquecimiento de la competencia léxica paralela al ascenso en el nivel de estudios, con un salto cualitativo del liceo al nivel universitario.

La monografía de Carcedo González del año 2000 estudia la disponibilidad léxica en español /LE de una muestra de 350 estudiantes

finlandeses. Constituye, sin duda alguna, la obra de referencia para cualquier análisis exhaustivo de la disponibilidad léxica de estudiantes de español /LE y de la incidencia que pueden tener en ella las variables extralingüísticas. Entre ellas, consideraba Carcedo 'tipo y nivel de estudios', 'sexo', 'lengua materna' y 'conocimiento de otras lenguas románicas'.

Con posterioridad, Samper Hernández (2002: 16) dedica una monografía al estudio de la disponibilidad léxica de 45 alumnos de diferentes nacionalidades que acudían a los cursos de español de la Universidad de Salamanca. Siguiendo pautas metodológicas similares a las de Carcedo González (2000), el trabajo le sirve para descubrir irregularidades en el desarrollo cuantitativo del léxico disponible de los estudiantes encuestados, al hallar un claro descenso en este desarrollo al pasar al grado superior. Ello se explica por una deficiente clasificación de los alumnos según su dominio de español, o por la creencia de que el uso de unidades léxicas más complejas o menos frecuentes –y no tanto los datos meramente cuantitativos– implica un mayor dominio de la lengua extranjera (Samper Hernández, 2002: 85-86).

Tomando como modelo estos trabajos, yo mismo realicé un análisis del desarrollo de la competencia léxica en español en alumnos de secciones bilingües con español en Polonia (López González, 2010). En él, a partir de dos muestras equivalentes de 120 alumnos de español de *Gimnazjum* y Liceo, constaté el enriquecimiento de la competencia léxica de los alumnos de Secciones Bilingües, a medida que avanzan en el nivel de estudios, tanto en palabras (+27,8%) – cuantitativo – como en vocablos (+49,6%) – cualitativo, junto a la existencia de una sólida base común a ambos niveles educativos en cuanto al léxico altamente disponible.

Los estudios de disponibilidad léxica permiten, pues, conocer el vocabulario realmente disponible de un grupo de hablantes extranjeros en la lengua aprendida (L2). De esta manera, se convierte en un instrumento de evaluación de la competencia léxica en lengua extranjera y de la influencia de la metodología educativa en el desarrollo del conocimiento léxico.

Así también lo supieron ver Germany y Cartes (2000) en un trabajo dedicado a determinar la incidencia del factor 'tipo de centro educativo' (bilingüe, privado y municipal-público) en la disponibilidad léxica en inglés como segunda lengua en Chile. Tomando una muestra de 60 alumnos de primer año de enseñanza media, y trabajando con tres centros de interés, 'body', 'food' y 'house', descubren que el tipo de metodología educativa utilizado en cada centro resulta decisivo. De esta suerte, los alumnos del centro de enseñanza bilingüe tienen un léxico más disponible y más activo porque lo utilizan como medio para comunicarse en el 80% de las asignaturas del ciclo básico; por detrás se sitúa el colegio privado, en el que la enseñanza del inglés se imparte a través de una metodología comunicativa basada en funciones de la lengua; y en último lugar aparece el centro municipal, con unos resultados más bajos, debido a que el vocabulario se enseña fuera de contexto comunicativo y siguiendo un programa basado en el desarrollo del nivel gramatical de la lengua.

En lo referente a español /LE, destaca el estudio de Higueras García (2008). Esta autora investiga la disponibilidad léxica de 43 estudiantes adultos de español /LE, residentes en la zona metropolitana de Madrid en seis centros de interés ('Partes del cuerpo', 'La ropa', 'Alimentos y bebidas', 'La cocina y sus utensilios', 'Juegos y distracciones' y 'La ciudad'). Dada la característica principal del grupo –alumnos de nivel Intermedio-1 (B1) de dos Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid, en una situación de inmersión en la lengua y cultura españolas–, a los factores extralingüísticos estudiados por Carcedo González (2000) y Samper Hernández (2002), esta autora añade 'método de enseñanza-aprendizaje seguido' (métodos reglados – métodos no reglados – ambos métodos) y 'años de estudio del español'. Los métodos reglados incluyen universidades, escuelas oficiales de idiomas, academias privadas, etc., y los métodos no reglados incluyen los métodos asistemáticos y la forma autodidacta.

En los resultados, aparte de "una tendencia correlativa ascendente entre la media de palabras aportada por informante y el número de años que éste ha estudiado español", hasta los tres años de estudio (Higueras García, 2008: 205), destaca que en todos los centros de

interés "los índices cuantitativos más altos […] fueron aportados por aquellos alumnos que no habían seguido ningún sistema de enseñanza-aprendizaje del español oficial (métodos asistemáticos y de forma autodidacta)", con una ligera superioridad en los informantes que habían combinado ambos métodos (reglados y no reglados) (Higueras García, 2008: 203).

5. Metodología de la investigación

El presente estudio analiza, cuantitativa y cualitativamente, el dominio léxico de dos muestras representativas de las dos modalidades de la etapa inicial bilingüe. A tal fin, sigue las pautas metodológicas del Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica, dirigido por H. López Morales. Así, la recogida de materiales se efectuó mediante encuestas de listas abiertas, en las que durante dos minutos los informantes anotan todas las palabras que saben en torno a cada uno de los 16 centros de interés clásicos, manifestación de los sectores semánticos más representativos universalmente (Gougenheim *et al.*, 1964). Estos centros de interés son:

Partes del cuerpo humano	La ropa	Partes de la casa	Los muebles
Comidas y bebidas	Objetos sobre la mesa	La cocina	La escuela
Calefacción, iluminación	La ciudad	El campo	Medios de transporte
Trabajos del campo	Animales	Juegos y distracciones	Profesiones y oficios

Tabla 3. Centros de interés encuestados

La muestra investigada está formada por dos submuestras equivalentes, 120 alumnos de 3º de *Gimnazjum* por 122 de Año Cero. La muestra es mayoritariamente femenina (4,6 chicas por cada chico) y de clase media (177 alumnos), aunque con presencia de clase alta (65 alumnos).

		GIMNAZJUM (1)			**AÑO CERO (2)**				**TOTAL**
		Lublin	Poznań	Wrocław	Bydgoszcz	Łódź	Varsovia – Cervantes	Varsovia – Martí	
SEXO	Hombre	6	4	11	5	3	8	6	43
	Mujer	37	39	23	28	29	19	24	199
N. SOCIO-CULTURAL	Alto	12	11	5	9	3	11	14	65
	Medio	31	32	29	24	29	16	16	177
Total Ciudad		43	43	34	33	32	27	30	242
Total Nivel Educ.		120			122				242

Tabla 4. Distribución de la muestra

La investigación se ha realizado en siete institutos bilingües polacos: Poznań, Lublin, Wrocław (Gimnazjum); Bydgoszcz, Łódź, Varsovia–Cervantes, Varsovia–Martí (*Año Cero*). Las encuestas se efectuaron al final de los cursos 2005/06 y 2006/07 en el caso de Gimnazjum y de 2010/11 en el caso de Año Cero. (En el mapa adjunto se muestran las ciudades polacas con Sección Bilingüe de español. Aparecen subrayadas las ciudades donde se ha llevado a cabo el estudio.)

En cuanto a la terminología empleada, es preciso señalar que cuando se habla de palabras y vocablos –términos habituales en la



estadística y la disponibilidad léxicas–, en realidad se trata de *unidades léxicas*, las cuales pueden constar de más de una palabra (Ej.: "plato llano", "arrancar malas hierbas", "cortar el césped", etc.). La *unidad léxica* es de suma importancia en la didáctica del léxico, ya que constituye la unidad de significado en el lexicón mental.

En los estudios léxico-estadísticos el término *palabra* se refiere a todas y cada una de las respuestas computables de los informantes. Por su parte, *vocablo* hace referencia a cada una de las unidades que componen el vocabulario, y resulta de la aplicación de criterios homogeneizadores o lematizadores (agrupación de todas las repeticiones de una palabra en una única entrada o vocablo).

Los criterios de edición del léxico disponible de este trabajo se corresponden con los señalados por Samper Padilla (1998) para los trabajos de disponibilidad. El tratamiento informático de los datos se ha realizado en la página Dispolex.com, la cual permite un acceso gratuito a las herramientas necesarias para realizar los cálculos más habituales de la disponibilidad léxica.

6. Comparación de Año Cero vs. *Gimnazjum*

6.1. Análisis cuantitativo

El análisis estadístico arroja un cifra total de 20407 palabras en *Gimnazjum* por 21536 en Año Cero. Si se compara el promedio de respuestas por alumno de ambos grupos, la media por centro de interés

es superior en Año Cero (11,31) a *Gimnazjum* (10,63). En general, en mayor o menor medida, la producción de palabras es superior en Año Cero sobre *Gimnazjum* en 14 de los 16 centros temáticos. Las mayores diferencias a favor de Año Cero se dan en 'El cuerpo humano' (+4,27), 'Los animales' (+2,32) y 'Profesiones y oficios' (+1,69). Los dos centros de interés con una producción superior en *Gimnazjum* son 'Comidas y bebidas' (–1,51) y 'La escuela' (–1,37).

La distribución de los centros de interés es bastante coincidente, ya que en ambas modalidades educativas los centros que se hallan por encima y por debajo de la media son los mismos, coincidiendo los rangos de diez centros, 'Comidas y bebidas' (1) y 'La ciudad' (2), y todos los situados a partir de la posición 8, 'El campo' (8), 'La ropa' (9), 'Medios de transporte' (10), 'Los muebles de la casa' (11), 'Partes de la casa' (12), 'La cocina' (13), 'Calefacción e iluminación' (14), 'Objetos sobre la mesa para la comida' (15) y 'Trabajos del campo y del jardín' (16).

GIMNAZJUM	**Intervalo**	**AÑO CERO**
COMIDAS, BEBIDAS – 18,34	16,5 – 18,5	16,83 – COMIDAS, BEBIDAS 16,82 – CIUDAD
CIUDAD – 16,46	14,5 – 16,5	16,24 – CUERPO 16,15 – ANIMALES 14,81 – PROFESIONES
ANIMALES – 13,83 JUEGOS, DISTRACCIONES – 13,59 ESCUELA – 13,21 PROFESIONES – 13,12	12,5 – 14,5	13,92 – JUEGOS, DISTRACCIONES
CUERPO – 11,97 CAMPO – 11,04 ROPA – 10,63 MEDIA – 10,63	10,5 – 12,5	11,84 – ESCUELA 11,47 – CAMPO 11,31 – ROPA **11,31 – MEDIA** 10,92 – TRANSPORTE

TRANSPORTE –10,09 MUEBLES – 9,58 CASA (PARTES) – 8,57	8,5 – 10,5	9,60 – MUEBLES 9,25 – CASA (PARTES)
COCINA – 6,94	6,5 – 8,5	7,82 – COCINA
CALEFACCIÓN, ILUMI-NACIÓN – 5,54	4,5 – 6,5	5,63 – CALEFACCIÓN, ILUMINACIÓN 5,23 – OBJETOS (COMIDA)
OBJETOS (COMIDA) – 4,23 TRABAJOS (CAMPO) – 2,92	2,5 – 4,5	3,15 – TRABAJOS (CAMPO)

Tabla 5. Comparación del promedio de palabras en la etapa inicial bilingüe

Al realizar una comparación similar de los vocablos, también la media por centro de interés es superior en Año Cero (163,5) a *Gimnazjum* (120,47). El vocabulario es más variado en Año Cero en cada uno de los centros. Las mayores ventajas se dan en 'La ciudad' (+98), 'Los animales' (+81), 'El campo' (+76), 'Comidas y bebidas' (+45), 'Juegos y distracciones' (+44) y 'La ropa' (+40). Las ventajas menos significativas aparecen en 'Calefacción e iluminación' (+13), 'Trabajos del campo y del jardín' (+11), 'Medios de transporte' (+2) y 'Muebles de la casa' (+1).

La distribución de los centros de interés aquí también coincide, pues los centros temáticos que se hallan por encima y por debajo de la media son los mismos, a excepción de 'Los animales', que aparece por encima de la media en Año Cero. En cuanto a los rangos, son iguales en 'Comidas y bebidas', 'Partes de la casa' (15) y 'Objetos sobre la mesa para la comida' (16). Sólo aparecen alejados, en 4 puntos, los rangos de 'La ropa' (12-8) y 'La cocina' (13-9) a favor de *Gimnazjum*, y 'Medios de transporte' (7-11) a favor de Año Cero.

GIMNAZJUM	Intervalo	AÑO CERO
	280 – 320	319 – CIUDAD 315 – JUEGOS, DISTRACCIONES
JUEGOS, DISTRACCIONES – 271	245 – 280	248 – CAMPO
CIUDAD – 221	210 – 245	230 – PROFESIONES 216 – COMIDAS, BEBIDAS
PROFESIONES – 203	175 – 210	187 – ANIMALES 177 – ESCUELA
CAMPO – 172 COMIDAS, BEBIDAS – 171 ESCUELA – 158	140 – 175	163,5 – MEDIA
MEDIA – 120 TRANSPORTE – 110 ANIMALES – 106 TRABAJOS (CAMPO) – 105	105 – 140	125 – ROPA 116 – COCINA 116 – TRABAJOS (CAMPO) 112 – TRANSPORTE 110 – CALEFACCIÓN, ILUMINACIÓN
CALEFACCIÓN, ILUMINACIÓN – 97 MUEBLES – 94 ROPA – 85 COCINA – 81 CUERPO – 71	70 – 105	97 – CUERPO 95 – MUEBLES 80 – CASA (PARTES) 73 – OBJETOS (COMIDA)
CASA (PARTES) – 64 OBJETOS (COMIDA) – 39	35 – 70	

Tabla 6. Comparación de la producción de vocablos en la etapa inicial bilingüe

Hasta aquí, se comprueba la ventaja del grupo de Año Cero, ¿pero las diferencias mostradas están basadas en una distribución homogénea de los datos dentro de cada grupo? No es éste el caso, como puede verse en el gráfico adjunto sobre el promedio de palabras por estímulos temáticos y centros educativos muestreados. Mientras que en *Gimnazjum* se da una distribución normal, en torno a una media de 9,94 palabras y una desviación estándar de 0,89, con un máximo de 10,88 (Poznań) y un mínimo de 9,12 (Wrocław); en Año Cero, siendo la media de 10,90 palabras, la desviación estándar es de 1,60, con un máximo de 13,15 (Varsovia Cervantes) y un mínimo de 9,52 palabras (Bydgoszcz).

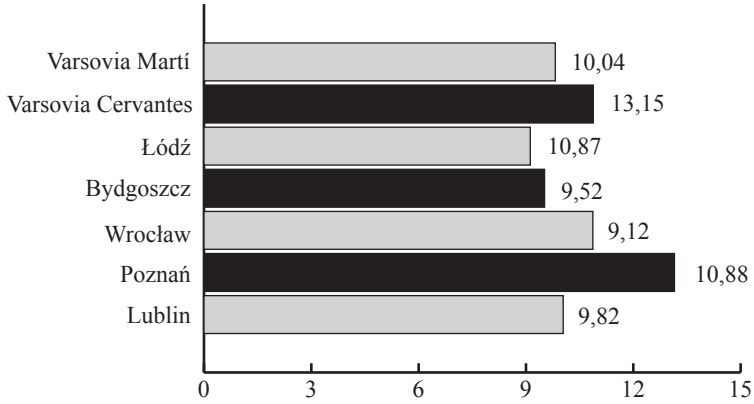


Gráfico 1. Promedio de palabras, según centro educativo

Por lo tanto, en cuanto al promedio de palabras, se observa una producción muy superior de Varsovia Cervantes con respecto al conjunto de Año Cero, y una ventaja también destacable de Poznań sobre el conjunto de *Gimnazjum*. Łódź aparece con una cifra similar a Poznań, en una posición también destacada sobre los otros dos centros de Año Cero. Si descartamos estos tres centros, los otros cuatro (V. Martí, Bydgoszcz, Wrocław y Lublin), sean de *Gimnazjum* o de Año Cero, tienen un comportamiento bastante similar en torno a una media de 9,625 palabras. Dos de los centros con Año Cero tienen una

media inferior a la media de Poznań (máximo en *Gimnazjum*), y uno de ellos, Bydgoszcz tiene valores inferiores a dos de los centros de *Gimnazjum*.

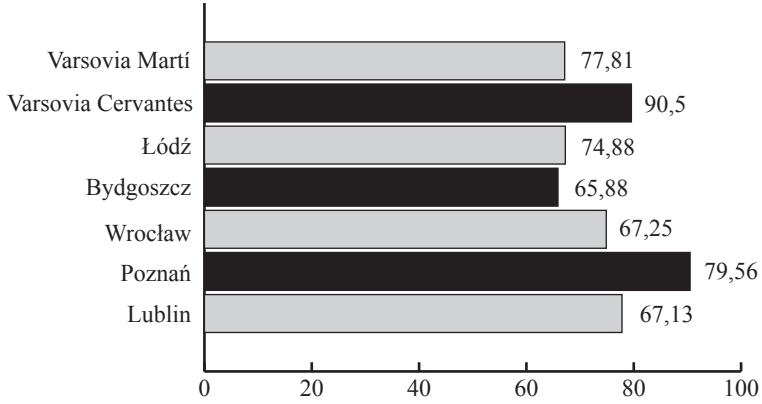


Gráfico 2. Producción de vocablos, según centro educativo

Una situación bastante parecida se observa al tratar el conjunto de vocablos por centros de interés y ciudad. En *Gimnazjum* la distribución sigue siendo normal, en torno a una media de 71,3 vocablos y una desviación estándar de 7,14, con un máximo de 79,56 (Poznań) y un mínimo de 67,25 (Wrocław); en Año Cero, siendo la media de 77,27 vocablos, la desviación estándar es de 10,18, con un máximo de 90,5 (Varsovia Cervantes) y un mínimo de 65,88 palabras (Bydgoszcz).

En el caso de la distribución de los vocablos por centros educativos, la situación que se presenta guarda bastante semejanza con lo visto para el promedio de palabras. Más que una división entre los conjuntos de *Gimnazjum* y Año Cero, se distinguen tres grupos heterogéneos: un trío formado por Bydgoszcz (Año Cero), Wrocław y Lublin (*Gimnazjum*), en torno a una media de 66,75 vocablos, tres centros –Varsovia Martí y Łódź (Año Cero), y Poznań (*Gimnazjum*)– en torno a una media de 77,42 vocablos y, muy destacado sobre todos los demás, Varsovia Cervantes con 90,5 vocablos de media.

7. Análisis cualitativo

Para definir el vocabulario activo de cada grupo, he restringido la selección una doble condición:

a) las unidades léxicas comparables deben alcanzar un índice de disponibilidad (i.d.) igual o superior a 0,1, tal y como hiciera Carcedo González (2000);
b) el vocabulario debe haber sido producido al menos por la mitad de los informantes en cada grupo (50%).

De este modo, en *Gimnazjum* este vocabulario activo cuenta 76 vocablos –algunos repetidos–, y en liceo esta cifra se reduce a 71 vocablos. El porcentaje de vocablos altamente disponibles en ambos casos está en torno a un cuarto del total: 26,6% en *Gimnazjum*, 24,5% en Año Cero, con una ligera ventaja a favor de *Gimnazjum*.

Algunos de estos vocablos se repiten en diferentes categorías. Estas repeticiones se explican por la relación y superposición de vocabulario entre algunos de los estímulos temáticos. Eso reduce ligeramente la cifra de palabras diferentes en ambos casos: 68 vocablos en *Gimnazjum* –el 23,8% del vocabulario activo– por 62 vocablos –el 21,4% del vocabulario activo– en Año Cero, manteniéndose la diferencia en dos puntos porcentuales. Entre los términos repetidos por el 50% de los participantes se cuentan:

- en *Gimnazjum*: *caballo* (2), *casa* (2), *coche* (2), *mesa* (3), *perro* (2), *silla* (3);
- en Año Cero: *(auto)bús* (2), *caballo* (3), *coche* (2), *mesa* (3), *vaca* (2).

En el conjunto de vocabulario con i.d. superior a 0,1 y actualizado por más del 50% de los informantes, se distinguen tres grupos:

a) Vocablos comunes a ambas modalidades. Son 48 palabras diferentes: *(auto)bús*, *agua*, *avión*, *bici(cleta)*, *bolí(grafo)*, *caballo*, *cabeza*, *calle*, *cama*, *camisa*, *camiseta*, *casa*, *coche*, *cocina*, *dedo*, *dormitorio*, *escuela*, *gato*, *habitación*, *lámpara*, *león*, *libro*, *mano*, *manzana*, *mesa*, *naranja*, *nariz*, *ojo*, *oreja*, *pájaro*, *pantalón*,

parque, *pelo*, *perro*, *pie*, *pierna*, *pizarra*, *plato*, *profesor*, *salón*, *silla*, *tienda*, *tomate*, *tranvía*, *tren*, *vaca*, *vaso*, *zapato*.

b) Vocablos exclusivos de *Gimnazjum*. Son 20 vocablos: *armario*, *baloncesto*, *café*, *cantante*, *cerveza*, *elefante*, *estómago*, *fútbol*, *jirafa*, *leche*, *médico*, *ordenador*, *pan*, *patata*, *puerta*, *sol*, *té*, *ventana*, *vino*, *zumo*.

c) Vocablos exclusivos de Año Cero. Son 14 vocablos: *a pie*, *árbol*, *boca*, *cine*, *cuaderno*, *cuarto de baño*, *cuchara*, *cuchillo*, *frigo(rífico)*, *lápiz*, *metro*, *sillón*, *sofá*, *vestido*.

En cuanto a la adscripción del vocabulario a los distintos centros de interés, incluyendo los términos repetidos y sumando vocablos comunes y exclusivos, los vocablos se reparten por categorías semánticas del siguiente modo:

C. I.	**Vocablos comunes**	**Vocablos exclusivos de *Gimnazjum***	**Vocablos exclusivos de Año Cero**
CUE	9	10	10
ROP	4	4	5
CAS	4	6	5
MUE	3	5	5
ALI	4	12	4
MES	2	2	4
COC	1	2	2
ESC	5	5	7
CAL	1	2	1
CIU	6	6	7
CAM	3	4	4
TRA	6	6	9
TRC	0	0	0
ANI	5	7	6
JUE	0	2	1

C. I.	Vocablos comunes	Vocablos exclusivos de *Gimnazjum*	Vocablos exclusivos de Año Cero
PRO	1	3	1
Total	54	76	71

Tabla 7. Léxico altamente disponible (Resumen cuantitativo)

Como se puede ver, hay categorías con un vocabulario altamente disponible muy apreciable, con una sólida base común: 'El cuerpo humano' (9), 'La ciudad' (6), 'Medios de Transporte' (6), 'La escuela' (5), 'Animales' (5). Esta sólida base se extiende al vocabulario exclusivo de cada modalidad, que, aun siendo diferente, es similar en la cuantía. Únicamente se aprecian diferencias significativas para *Gimnazjum* en 'Comidas y bebidas' (12 vocablos frente a 4 en Año Cero) y para Año Cero en 'Transportes' (9 vocablos por 6 en *Gimnazjum*).

8. Conclusiones: La disponibilidad léxica al término de la etapa inicial bilingüe

El estudio de disponibilidad léxica realizado apunta a una mejor preparación léxica del Año Cero sobre el *Gimnazjum*. Así lo demuestran los valores medios en promedio de palabras y en producción de vocablos, con una ventaja media de +0,68 palabras por informante y + 43,5 vocablos por centro de interés. Estos resultados muestran una cantidad de palabras algo más alta y una mayor variedad del vocabulario disponible en Año Cero.

Sin embargo, por centros de interés, la producción de respuestas es muy pareja en ambas modalidades, dándose diferencias realmente significativas –superiores a una palabra– a favor de *Gimnazjum* en 'Comidas y bebidas' (–1,51) y 'La escuela' (–1,37), y a favor de Año Cero en 'El cuerpo humano' (+4,27), 'Los animales' (+2,32) y 'Profesiones y oficios' (+1,69). Por lo que se refiere a los vocablos, hay ma-

yor variedad en Año Cero, en cada centro de interés, siendo mayor la ventaja en 'La ciudad' (+98), 'Los animales' (+81), 'El campo' (+76), 'Comidas y bebidas' (+45), 'Juegos y distracciones' (+44) y 'La ropa' (+40). Esto podría indicar que en algunas categorías semánticas el mayor tiempo de escolarización y de contacto juegan a favor de su fijación en el lexicón mental. En el caso del vocabulario relacionado con el ámbito escolar y del léxico relacionado con la alimentación, parece que los tres años de práctica continuada juegan a favor del grupo de *Gimnazjum*. Por lo que respecta a las ventajas de Año Cero en vocablos, todas ellas se dan en campos con asociaciones muy amplias o que incluyen conjuntos léxicos delimitados, pero igualmente muy numerosos.

Los resultados de este estudio apoyan la hipótesis, sostenida en otras investigaciones sobre diferencias relacionadas con la edad en E/LE (Lightbown, 2008; Muñoz, 2008), de que los aprendientes mayores son mejores y más eficientes en las áreas del vocabulario y la estructura lingüística, especialmente en entornos escolares. También concuerda con el índice de adquisición más rápido en la etapa inicial de los principiantes tardíos (Gallardo del Puerto, 2007; García Mayo & García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006), y parece igualmente apoyar los argumentos de Tatoj *et al.* (2008), acerca de los beneficios de la mayor madurez de los alumnos de liceo a la hora de aprender E/LE.

El análisis sugiere igualmente la covariación del factor modalidad educativa con otros factores sociales adscritos, tales como la edad o sexo. Esto parece especialmente evidente en Año Cero, si se considera el interés que un adolescente de 16 años siente por el léxico de 'El cuerpo humano' (+4,27 palabras por informante), o el que siente una chica de 16 años por 'La ropa' (+40 vocablos) – recuérdese aquí que la muestra es mayoritariamente femenina. También las características psicológicas de los alumnos adolescentes de Año Cero (identidad, curiosidad, independencia, etc.) pueden haber influido en el mayor número de vocablos sobre 'La ciudad' (+98), 'El campo' (+76) o 'Juegos y distracciones' (+44).

Al analizar los centros educativos estudiados, aparecían marcadas diferencias en la distribución de los datos, con el Liceo Varsovia

Cervantes y el *Gimnazjum* de Poznań, muy destacados por delante de los demás centros de *Gimnazjum* y Año Cero, tanto en promedio de palabras como en vocablos. Por la parte baja de la distribución, llamaban la atención las bajas cifras de palabras y vocablos del Liceo Bydgoszcz, que lo situaban en la franja de resultados perteneciente a los otros centros de *Gimnazjum*. Todos estos datos sugieren la influencia positiva (en Varsovia Cervantes y Poznań) o negativa (en Bydgoszcz) de factores adicionales, tales como la propia labor docente, los manuales utilizados o la selección del alumnado, que interactúan con la misma elección de una u otra modalidad inicial bilingüe.

En las secciones bilingües polacas, las diferencias de productividad entre categorías léxicas se asemejan a las de las investigaciones en el mundo hispánico, y tanto los centros más productivos como los menos productivos en la etapa inicial bilingüe en Polonia se corresponden con los que aparecían por encima y por debajo de la media en las investigaciones del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (Samper Padilla, 2003: 57-60). Que los resultados sean similares tanto en nativos hispanohablantes como en alumnos polacos de E/LE, indica que las diferencias se deben más a una menor ejercitación del léxico de esas áreas, al ser menos necesario (rentable), que a deficiencias en el aprendizaje.

En cuanto al conjunto de vocablos producidos por más del 50% de los alumnos, se puede hablar de un conjunto de vocabulario bastante estable, puesto que todos los términos comunes a ambas modalidades de etapa inicial bilingüe están presentes entre los vocablos producidos por más del 50% de los alumnos de la muestra general. La cantidad de vocabulario activo de ambos grupos es apreciable, supone un cuarto del total: 26,6% en *Gimnazjum*, 24,5% en Año Cero.

Contrasta esta pequeña ventaja en el vocabulario muy disponible de *Gimnazjum*, con el porcentaje medio general y por centros en vocablos. Los promedios a favor de Año Cero de todo el conjunto se reducen e incluso se invierten (‘Comidas y bebidas’) al considerar sólo el vocabulario más disponible de la mayoría del grupo. Ello es síntoma de un vocabulario más compacto en *Gimnazjum*, producto tanto de un aprendizaje concéntrico y repetido a lo largo de los tres

años de *Gimnazjum*, como de la mayor variedad en el origen de la muestra de Año Cero, mismo número de alumnos, pero con un centro educativo más (3 de *Gimnazjum* por 4 de Año Cero, aunque el número de ciudades (3) es el mismo en ambos casos).

En cualquier caso, a pesar de la aparente mejor situación de los alumnos de Año Cero con respecto a los de *Gimnazjum*, que más bien apunta a una mayor dispersión en las respuestas, unos y otros presentan evidentes lagunas léxicas en unas u otras categorías temáticas de cara al comienzo de la II etapa bilingüe.

Bibliografía

BARTOL HERNÁNDEZ, J.A., HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., "Dispolex: Banco de datos de la disponibilidad léxica", [on-line] http://www.dispolex.com – 11.07.2013.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999), "Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad", *Pragmalingüística*, 5-6, pp. 75-94, [on-line] http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8773/17212819.pdf?sequence=1 –12.11.2013.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (2000), *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Annales Universitatis Turkuensis, Humaniora, Turku.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA EN POLONIA, "Diseño curricular de Año 0", [on-line] http://www.educacion.es/exterior/pl/es/sb/curriculum0.shtml – 09.07.2013.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes, Madrid, [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf – 17.12.2013.

EURYDICE, Red europea de información sobre educación (2006), *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

GALLARDO DEL PUERTO, F. (2007), "On the effectiveness of early foreign language instruction in school contexts", en: Elsner, D., Küster,

L., Viebrock, B. (eds), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel "Multiliteralität"*, pp. 215-229, Peter Lang, Frankfurt/Main.

GARCÍA MAYO, M.P., GARCÍA LECUMBERRI, M.L. (eds) (2003), *Age and the acquisition of English as a foreign language*, Multilingual Matters, Clevedon.

GAZETA.PL (28.07.2011), "MEN: zmiana przepisów ws. klas dwujęzycznych dopiero w 2015 r.", [on-line] http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,10021281,MEN__zmiana_przepisow_ws__klas_dwujezycznych_dopiero.html – 24.06.2013.

GAZETA.PL (11.03.2013), "Likwidują językowe zerówki w liceach. Już niepotrzebne?", [on-line] http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,13537714,Likwiduja_jezykowe_zerowki_w_liceach__Juz_niepotrzebne_.html – 24.06.2013.

GERMANY, P., CARTES, N. (2000), "Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada", *Estudios pedagógicos*, 26, Valdivia, pp. 39-50, [on-line] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514139003 – 18.11.2013.

GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., RIVENC, P. y SAUVAGEOT, A. (1964), *L'élaboration du Français fondamental (I degré). Étude sur l`établissement d`un vocabulaire et d`une grammaire de bas*, Didier, París.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2006), *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Universidad, Salamanca.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2008), *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*, Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid

LIGHTBOWN, P.M. (2008), "Easy as Pie? Children learning languages" *COPAL Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, pp. 5-29, [on-line] http://doe.concordia.ca/copal/documents/02_p_lightbown.pdf – 12.12.2013.

LÓPEZ GONZÁLEZ, A.M.ª (2010), "La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica", *Revista RedELE*, 18, [on-line] http://www.educacion.es/redele/RevistaFeb2010/AntonioLopez-lexico.pdf – 11.06.2013.

MICHÉA, R. (1953), "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect noveau de la statistique du langage", *Les langues modernes*, 47, pp. 338-344.

MUÑOZ, C. (ed.), (2006), *Age and the rate of foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon.

MUÑOZ, C. (2008), "Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning", *Applied Linguistics*, 29(4), pp. 578-596.

SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002), *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Colección Monografías 4, ASELE, Málaga.

SAMPER PADILLA, J.A. (1998), "Criterios de edición del léxico disponible", *Lingüística*, 10, pp. 311-333.

SAMPER PADILLA, J.A., BELLÓN FERNÁNDEZ, J.J., SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2003), "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", en: Wotjak, G. (coord.), *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano (americano)*, Vervuert–Iberoamericana, Frankfurt––Madrid, pp. 27-140.

TATOJ, C. *et al*. (2008), *Raport ewaluacyjny – Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*, MEN–CODN, Warszawa .

WALCZYŃSKA, M. (2008), "Nauczanie w polskich liceach dwujęzycznych: klasa zerowa czy gimnazjum dwujęzyczne?", en: Dzięgielewska, Z. (ed.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, MEN–CODN, Warszawa, pp. 54-65.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.07

Aneta Pawlak
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
anetapawlak@umk.pl

Aportaciones de la Programación Neurolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras

Resumen:
En primer lugar, mediante una encuesta llevada a cabo entre los estudiantes de lenguas extranjeras, se pretende definir cómo es el profesor que les inspira confianza. En segundo lugar, se describe qué es la Programación Neurolingüística, cómo ha surgido y cuáles son sus teorías y recursos metodológicos más beneficiosos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, así como para acercarse al perfil de un docente ideal.
Palabras clave: confianza en la enseñanza, perfil de un buen profesor, Programación Neurolingüística, presuposiciones lingüísticas, sistemas representacionales.

Abstract:
Neuro-Linguistic Programming and its Contribution to Foreign Language Teaching
In the first place, the article presents an inquiry conducted among students of foreign languages to get to know how define the teacher who inspires confidence. In second place, it describes what is the Neuro-Linguistic Programming, what are its origins and what are its theories and methodological

resources most beneficial to optimize the teaching and learning of foreign languages and to approach the profile of a perfect decent.
Keywords: Confidence in teaching, profile of a good teacher, Neuro-Linguistic Programming, presuppositions of NLP, representational systems.

El secreto de la educación
es enseñar a la gente de tal manera
que no se den cuenta de que están aprendiendo
hasta que es demasiado tarde.
Harold E. Edgerton

La finalidad de todos los que emprendemos el oficio de enseñar es, sin duda alguna, conseguir ser un buen docente, así como lo fue Harold E. Edgerton, profesor de ingeniería eléctrica del Instituto Tecnológico de Massachusetts, que ha pasado a la historia gracias a sus éxitos profesionales, su gran talento para enseñar, su amabilidad y su respeto por los estudiantes. El epígrafe que da comienzo al presente trabajo revela, precisamente, su filosofía de la enseñanza, de la cual se desprende que la impartición de clases debe ser tan interesante que los estudiantes no se den cuenta de que están aprendiendo (Felder, 2012: 129).

No obstante, no todos somos como Edgerton. Por tanto, tomando en consideración la educación superior de lenguas extranjeras, detengámonos para divagar un poco sobre el perfil de un profesor ideal.

Perfil de un docente ideal: una encuesta

Por regla general, sin comparar la formación ni poner en tela de juicio el imprescindible conocimiento profesional, se puede distinguir dos tipos de educadores: el primero es *the professor*, el profesor que se sabe todas las respuestas, que guarda distancia con sus estudiantes y se comporta, por decirlo de una manera figurada, como el sabio en

el escenario (*sage on the stage*); el otro, *a coach*, es un profesor-guía que, además de transmitir el conocimiento, crea un agradable ambiente de confianza, que favorece la asimilación del nuevo material didáctico (Felder, 2012: 129).

Como es de suponer, los estudiantes siempre van a responder positivamente al profesor que tenga buena voluntad de enseñar. En cambio, siempre van a rechazar a un profesor arrogante. Según aseveran Carrión y Martínez (2009: 73), lo que diferencia un buen profesor de uno que no lo es estriba en que el primero llega con facilidad a sus estudiantes, mientras que un profesor deficiente los aburre o los enfada. De ahí que hayamos decido profundizar más en el perfil del profesor ideal y en el tema de la confianza, tan reclamada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sousa *et al*., 2006). Hemos realizado, por tanto, una encuesta entre los estudiantes de lenguas extranjeras, para conocer qué cualidades y qué actitud del profesor les inspiran confianza.

En la encuesta han participado, de forma voluntaria e individual, treinta y dos estudiantes procedentes de primero y segundo curso de tres diferentes facultades[1]. La encuesta era anónima y contenía solo una pregunta abierta, formulada en polaco, cuya traducción al español sería: *¿Qué cualidades del profesor te inspiran confianza?* Los encuestados tenían que contestar por escrito, con sus propias palabras, durante el tiempo que necesitaran.

Las respuestas obtenidas han permitido seleccionar las cinco siguientes características de un profesor digno de confianza:

a) tener pasión por enseñar,
b) ser empático y comprensible,
c) ser consecuente,
d) ser justo y objetivo,
e) ser competente.

A continuación presentamos el porcentaje y la descripción de las opiniones más recurrentes.

[1] De Lingüística aplicada al italiano y al español y de Filología Italiana de la Universidad Nicolás Copérnico de Toruń, y de Filología Española de la Escuela Superior "Ateneum" de Gdańsk.

Un 93% de los estudiantes encuestados otorgan confianza a un profesor que tiene pasión por enseñar. Su manera de enseñar es interesante, clara y ordenada. Anima a los estudiantes a hablar y a participar en la clase. Se asegura si los estudiantes han entendido bien el tema y, de no ser así, vuelve a explicarlo.

Un 74% de los entrevistados declaran que el profesor digno de confianza es aquel que tiene empatía y que establece un buen contacto con los estudiantes, basado en un mutuo respeto y amabilidad. Además, da sensación de seguridad y crea un ameno ambiente durante la clase. Brinda apoyo y anima a estudiar cuando un estudiante pasa por una mala racha. Los estudiantes le importan y es comprensible con ellos.

Un 42% de los encuestados quieren que su profesor sea consecuente tanto consigo mismo como para con los estudiantes. Ha de ser consecuente tanto con el programa que va a realizar durante el curso, con las normas de valorar como con los requisitos que imponga a los estudiantes. Debe ser exigente, pero sin estresar a los estudiantes.

Un 35% de los participantes en la encuesta consideran importante que el profesor sea justo y objetivo a la hora de verificar el conocimiento de los estudiantes y poner una nota.

Un 32% de los entrevistados le dan su confianza al profesor que es competente, que está bien preparado para la clase y tiene muchos conocimientos sobre lo que enseña.

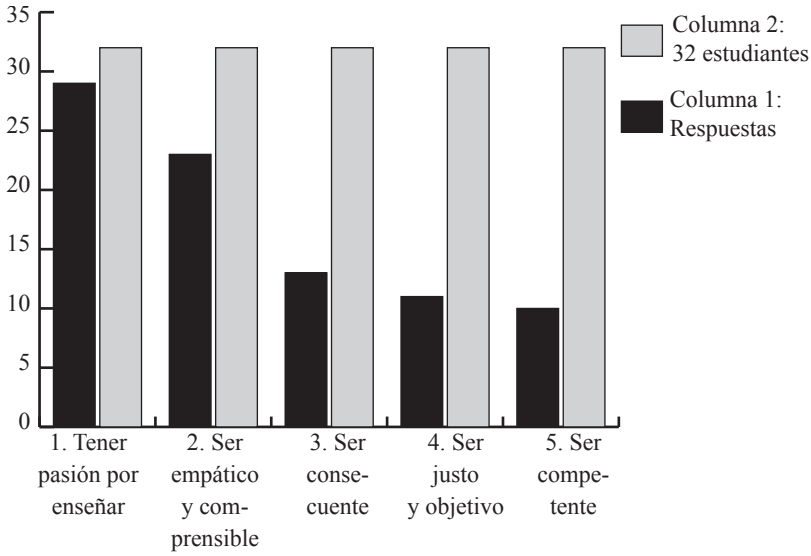
El porcentaje de las respuestas obtenidas puede resumirse en forma del siguiente esquema:

Cabe asimismo subrayar que, aunque nuestra investigación no ha pretendido ser un exhaustivo estudio psicológico del perfil de un buen docente de lenguas extranjeras, los resultados obtenidos parecen estar en sintonía con las características que se suelen enumerar a la hora de describir a un educador profesional y completo:

> Es una persona que posee los conocimientos necesarios y las habilidades adecuadas para facilitar que un grupo adquiera el aprendizaje o la formación óptima, dentro de la necesidad y capacidad máxima disponible por los miembros del grupo. Por tanto, un enseñante debe tener *conocimiento* (información + experiencia) de la materia, o destreza, a trans-

mitir a sus alumnos. Pero también ha de poseer (haber desarrollado) la *habilidad* de transmitir de *forma* adecuada tanto la información teórica, como su experiencia práctica en el tema. No basta con saber para enseñar, se requiere saber y saber enseñar (Carrión, Martínez, 2009: 127).

Gráfico 1. El perfil del docente ideal según la enquesta realizada



A la vista de lo expuesto, hay una cuestión que se nos plantea inevitablemente: ¿se puede aprender a ser un buen profesor o hay que nacer con tal vocación y talento?

A nuestro entender, la respuesta es muy optimista y alentadora. Sí, es posible aprender a ser un buen profesor. Solo se requieren dos cosas: muchas ganas y la Programación Neurolingüística (en lo consecutivo PNL), que, según sus creadores, ofrece todas las herramientas metodológicas necesarias para conseguir un éxito, cualquiera que sea.

La PNL: delimitación conceptual

Existen muchas formas de definir la PNL. Puede ser concebida como una metodología, una tecnología, un estudio, una actitud, una neurociencia, una investigación, un modelo, un conjunto de procedimientos, un sistema o una técnica. ¿De qué se ocupa? En palabras de Bandler, su cofundador:

> La PNL estudia la manera como representamos nuestra experiencia a través de nuestra neurología (neuro), como nos comunicamos con nosotros mismos y con otros (lingüística), y como podemos cambiar nuestras maneras habituales de pensar, comunicarnos o comportarnos (programación) (Bandler, Fitzpatrick, 2008: 30).

De ahí que la PNL ofrezca una serie de técnicas y métodos para aprender acerca de cómo pensamos, nos comunicamos y actuamos. Gracias a ellos, si queremos cambiar, si queremos mejorar nuestra eficacia profesional o personal, podemos empezar a pensar, a comunicarnos y a actuar de maneras más útiles y fluidas para conseguir nuestros propósitos. En fin, la PNL es el arte y la ciencia de la excelencia, es la instrucción del uso del cerebro.

Surge a mediados de los años setenta en la Universidad de California, en Santa Cruz, como resultado de la colaboración entre Richard Bandler (matemático, estudiante de psicología y experto en informática) y John Grinder, profesor ayudante de Lingüística, especialista en gramática transformativa. Los dos, intrigados por los éxitos terapéuticos de Fritz Perls (el creador de la Terapia Gestalt), Virginia Satir (pionera de la terapia familiar) y Milton Erickson (el hipnoterapeuta clínico más reconocido en el mundo), empezaron a observar y analizar a estos excelentes terapeutas, guiados por el consejo del famoso antropólogo Gregory Bateson. En consecuencia, descubrieron que los tres especialistas, que trabajaban de manera independiente uno del otro, captaban con rapidez el mundo interno del paciente y tenían muy desarrolladas sus capacidades de observación, escucha y empatía. Sus estrategias comunicativas eran muy eficaces, pero a la vez

inconscientes, intuitivas y automáticas, por lo que no sabían cómo lo hacían (Vaccarini, on-line).

Como resultado de su investigación, Bandler y Grinder señalaron ciertas estrategias comunes y sistemáticas en la comunicación de los tres terapeutas, y las sistematizaron para poder aprenderlas y usarlas. Llamaron *modelar* a este proceso de analizar, identificar, sistematizar, aprender y usar los patrones mentales responsables de cierto éxito.

Así de contundente fue la conclusión de su experimento:

> Toda conducta humana tiene una estructura, y ésta puede ser identificada, modelada (copiada con precisión), aprendida, modificada y cambiada o reprogramada (Carrión, Martínez, 2009: 24-25).

Sumando los conocimientos que tenían de Lingüística, Psicología, Neurofisiología, Hipnosis, Antropología, Cibernética, Matemáticas y Filosofía Constructivista acuñaron el nombre de *Neuro-Linguistic Programming* (en español Programación Neurolingüística), que "describe la dinámica fundamental entre mente (neuro) y lenguaje (lingüística) y cómo su interacción afecta a nuestro cuerpo y a nuestra conducta en general (programación)" (Alférez Villarreal, 2011: 1).

Aunque la colaboración entre Blander y Grinder se terminó a finales de los años setenta del siglo pasado, la PNL se desarrolla, se expande y evoluciona constantemente, enriqueciéndose cada año con nuevas técnicas y modelos creados por sus autores y sus discípulos.

Actualmente, según aportan Bavister y Vickers (2010: 14), la PNL es considerada como una rama de la psicología aplicada, puesto que ofrece métodos para encontrar la solución a problemas prácticos del comportamiento humano[2]. Por ello, sus técnicas se aplican con éxito, por ejemplo, en el desarrollo personal, en las terapias, en el deporte, en la medicina, en los negocios, en la educación o en la enseñanza.

---

[2] Cabe añadir que la PNL ha sido descrita también como *ciencia de excelencia* o la *V revolución de la psicología*. Esto se debe a que la PNL, en sus orígenes, era la respuesta al fracaso de la psicología en su intento de presentar ideas efectivas para ayudar a las personas a cambiar (Bandler, Fitzpatrick, 2008: 30).

En cuanto a las aportaciones de la PNL a la enseñanza, hay que tener presente que el soporte teórico a los modelos y a las técnicas de la PNL viene de una serie de *presuposiciones lingüísticas*, que son principios fundamentales del Sistema de Creencias básico. Se denominan *presuposiciones* porque no se pretende que sean verdades absolutas fuera del sistema. Para el propósito de nuestro trabajo, consideramos oportuno analizar a continuación unas cuantas presuposiciones de la PNL que han encontrado cabida en el mejoramiento de la enseñanza.

Presuposiciones de la PNL: aplicación a la enseñanza

La primera, y fundamental para la PNL, presuposición que mencionamos es *El mapa no es el territorio*. Su interpretación es la siguiente: el *mapa* es el mundo interior de cada uno, creado por el cerebro y el sistema nervioso de forma totalmente subjetiva. El *territorio*, en cambio, es el mundo exterior. En la creación del mundo interior y en la percepción del mundo exterior participan los cinco sentidos sensoriales, por lo que "la experiencia humana se filtra mediante los sentidos, creando sistemas de pensamiento que no son reales sino una expresión y representación de la realidad particulares" (Rodríguez, 1997: 701). Cada persona, por consiguiente, tiene su propio *mapa* del mundo que se ha construido. De hecho, en el aula habrá tantos *mapas* cuantos estudiantes y "lo que nosotros creemos que es la realidad, no es sino una interpretación subjetiva de la misma, y que está en función de las experiencias que cada individuo tiene" (Carrión, Martínez, 2009: 26).

Esta presuposición origina la siguiente: *Las personas responden a su mapa de la realidad y no a la realidad misma*. Desde el punto de vista pedagógico, si se pretende transmitir nueva información, se debe ajustarla al *mapa* de la otra persona, en concreto, a su sistema

representacional predominante[3], dado que no es posible que el aprendiz acepte nueva información si en su *mapa* no dispone de elementos capaces de incorporarla.

Otra presuposición que citamos, *Las personas tienen todo lo que necesitan para llevar a cabo los cambios deseados*, hace referencia a los recursos o técnicas[4] de la PNL que ayudan a cambiar los patrones mentales que no nos favorecen, y sustituirlos por los más útiles y beneficiosos. Asimismo, hace alusión al mismo proceso de aprendizaje, que en la PNL cobra nueva perspectiva e interpretación:

> Gran parte de los estudios acerca del proceso de aprendizaje han sido "objetivos". En cambio, la PNL explora la experiencia subjetiva de los procesos mediante los cuales la gente aprende las cosas. Los estudios "objetivos" generalmente abarcan a la gente que padece el problema; la PNL se centra en la experiencia subjetiva de las personas que tienen la solución. Si estudian la dislexia, aprenderán mucho sobre dislexia. Pero si quieren enseñarle a los niños a leer, es más sensato estudiar a los que son capaces de leer bien (Bandler, 2011: 117-118).

Ahora bien, otra presuposición muy útil en la didáctica es la siguiente: *El resultado de la comunicación es la respuesta que se obtiene, independientemente de cuál sea nuestra intención*. Con ella se pone enfásis en que, como profesores, debemos fijarnos en el resultado tangible que obtenemos de nuestra enseñanza, y no en nuestra intención. Aunque tengamos la mejor intención de enseñar bien y nos esforcemos muchísimo, y a pesar de ello los estudiantes no aprenden, el resultado es lo que es. Un buen profesor no puede permitirse decir: *Es que no me entienden*, *Es que es un estudiante muy distraído* o *Es que no prestan atención*. En tal caso, el fracaso es del enseñante, que no sabe transmitir eficazmente sus conocimientos, y no del estudiante. Esto se debe a que "en ocasiones se pretende imponer el mapa personal, sin tener para nada en cuenta los mapas ajenos" (Carrión, Martínez, 2009: 30).

---

[3] Se retomará esta cuestión en el apartado 4 del presente trabajo.

[4] Sobre las técnicas de la PNL versa el apartado 9 del presente trabajo.

En sintonía con lo anterior está la siguiente presuposición: *No hay fracasos en la comunicación, solo resultados*. La palabra *fracaso* no existe en el diccionario de la PNL. Tampoco debería existir en el léxico de los profesores. Solo hay resultados o experiencias aleccionadoras. Además, las creencias negativas, limitan; las optimista y creativas, alientan. Al fin y al cabo, el fracaso es otra manera de describir un resultado, pero aquel que no se quería obtener.

La siguiente presuposición, también muy valiosa, enseña que *La resistencia a aceptar la nueva información por parte del alumno, es una respuesta provocada por la inflexibilidad del profesor*. Carrión y Martínez (2009: 31) están convencidos de que:

> No existen alumnos torpes, hay profesores con falta de recursos, habilidades u opciones, rígidos o inflexibles. Lo único realmente importante en la enseñanza es que los alumnos aprendan, y para que eso ocurra, lo primero de todo es despertar en ellos la motivación por aprender.

Entonces, ¿por qué, con mucha frecuencia, les resulta difícil tanto a los profesores como a los estudiantes cambiar de actitud y ser más flexibles, para prosperar en lo que hacen? La respuesta a esta pregunta viene en la siguiente presuposición: *Toda conducta –en algún nivel– tiene una intención positiva*. Se postula así que el comportamiento humano puede estar dirigido por dos intenciones: una consciente, positiva, y otra inconsciente. Aludiendo de nuevo a las investigaciones de Carrión y Martínez (2009: 34-35), se observa que "tener una intención positiva (aprobar el examen), no significa que sea la intención más útil o ventajosa para el aprendiz". Puede que, en el fondo, el examen suspendido consiga llamar la atención de sus padres, o del mismo profesor. Por tanto, esa sería la intención positiva inconsciente. Determinarlas y sustituirlas por otras más adecuadas es una tarea de colaboración entre el estudiante y el profesor, desde luego, con ayuda de la PNL[5].

[5] Recordemos, una vez más, que en PNL el secreto del éxito consiste en buscar cómo se estructura nuestro pensamiento, sentimiento o conducta para saber cómo lo hemos programado para poder reprogramarlo (Alférez Villarreal, 2011: 5).

La última presuposición lingüística, que mencionamos a propósito de nuestro trabajo, constituye una idónea introducción al siguiente apartado dedicado a los sistemas representacionales: *Todas las distinciones que somos capaces de realizar los seres humanos en relación con nuestro mundo interno y/o externo, y nuestro comportamiento, se pueden representar de manera adecuada a través de nuestros sistemas perceptuales: visual (vista), auditivo (oído), kinestésico (sensaciones corporales internas o externas) y gustativo-olfativo (gusto y olfato)*.

Los sistemas representacionales

Indudablemente, una de las aportaciones más importantes de los creadores de la PNL es el descubrimiento de las estrategias de pensamiento y la respuesta, por fin, a la pregunta de cómo se está pensando, pues se piensa mediante imágenes, sonidos, sensaciones o sentimientos. El sentido que usa nuestra mente para crear o extraer una representación se llama *sistema representacional* o *representativo*. A su vez, los sentidos sensoriales, que son el visual, el auditivo, el olfativo, el gustativo y el kinestésico o cinestésico se denominan *modalidades sensoriales*. Aunque todos los sentidos se emplean constantemente, los seres humanos tienden a dar preferencia a uno sobre otros, por lo cual un sistema representacional resulta ser predominante, y es usado con mayor frecuencia. De entre las cinco modalidades sensoriales, la PNL distingue tres sistemas representacionales: visual, auditivo y kinestésico[6].

[6] El gusto y el olfato no constituyen por sí mismos un sistema representacional por el cual se recibe información exterior, sino que sirven de nexos inmediatos y poderosos a las imágenes, sonidos y escenas asociados a ellos (López, López, 2008), aunque cabe recordar que aprendemos a través de todos los sentidos, incluido el olfato y el gusto (Dilts, Epstein, 2011: 31).

Ahora bien, para optimizar la comunicación y la enseñanza, el formador debe conocer los sistemas representacionales de sus estudiantes para saber si son predominantemente visuales, auditivos o cinestésicos. Merced a ello, podrá seleccionar actividades didácticas de acuerdo con el modo en que perciben y representan interiormente la realidad[7]. Por analogía, como hay tres sistemas representacionales, también hay tres tipos de estudiantes en función de su sistema sensorial preferente: los visuales, los auditivos y los kinestésicos.

Los estudiantes con el sistema representativo visual bien activado, metafóricamente, tienen una cámara en el cerebro y sacan fotos de todo. Piensan a través de un sistema circular, en imágenes que van moviendo, cambiando o uniendo. Son capaces de cambiarlas con velocidad, por lo que pueden pensar en varias cosas al mismo tiempo. A veces, parece que, sin terminar los razonamientos, ya crean una nueva imagen que desplaza a la anterior. Almacenan la información rápidamente y en cualquier orden.

Los aprendices con el sistema representativo auditivo bien desarrollado tienen, metafóricamente, un grabador en el cerebro con el cual registran todo. También necesitan hablar mucho. Se expresan bien y al escribir buscan concienzudamente las palabras adecuadas. Piensan a través de un sistema lineal, por lo que se concentran en una sola idea a la vez para pasar a la siguiente, que sigue a la anterior. No les gusta cambiar de tema sin haberlo terminado de tratar. Saben interpretar textos e instrucciones, son buenos para las ideas abstractas. A diferencia de los visuales, poseen un ritmo más lento y pueden distraerse fácilmente. Almacenan la información de forma secuencial.

Por último, los estudiantes con el sistema representativo kinestésico preponderante se mueven mucho, necesitan tocar y sienten con el cuerpo. El ambiente y la comodidad influyen en ellos. Tienen gran intuición, utilizan imágenes e ideas abstractas, reciben las informaciones externas a través de sus sensaciones y emociones. Tienden a quedarse abstraídos en un tema (Vellegal, 2004: § 2.0.1; Rodríguez, 1997: 704).

[7] Abordamos esta cuestión en el apartado 8 del presente trabajo.

Una vez presentada esta descripción, conviene puntualizar que, en PNL, existen tres métodos principales para identificar el sistema representativo predominante en una persona, a saber, mediante el lenguaje utilizado, a través del lenguaje corporal y la fisiología y, por último, observando el movimiento de los ojos.

Predicados verbales: primer método de identificar los sistemas representativos

En lo concerniente a la identificación del sistema representativo preferente mediante el lenguaje, cabe recalcar que las palabras que usamos no son casuales, sino que nuestro celebro las selecciona de acuerdo con las modalidades que usa en la estrategia de pensamiento (Carrión, Martínez, 2009: 47). Las palabras o expresiones que sirven para reconocer cuál es el sistema representacional de preferencia se denominan *predicados verbales*, y pueden ser verbos, sustantivos, adjetivos o adverbios.

A continuación, recurriendo a los trabajos de Churches, Terry (2010: 54), Vellegal (2004: § 2.1.3.1-§ 2.1.3.2), Carrión y Martínez (2009: 62), López y López (2008), recopilamos algunos ejemplos de los predicados verbales.

Entre los predicados verbales visuales podemos enumerar las expresiones del tipo *veo que*…, *muéstrame*…, *mirándolo más de cerca*…, *está claro que*…, *parece que*…, *observo que*…, *a primera vista*, *a simple vista*, etc., y las que contengan las siguientes palabras: *clarificar*, *enfocar*, *visualizar*, *fijarse*, *ilustrar*, *prever*, *reflejar*, *revelar*, *avisar*, *imagen*, *imaginación*, *imaginar*, *escena*, *perspectiva*, *visión*, *gráfico*, *ilusión*, *reconocer*, *ojeada*, *vistazo*, *atención*, *vislumbrar*, *esclarecer*, *claridad*, *brillo*, etc.

Los predicados verbales auditivos pueden ser ejemplificados por las siguientes expresiones y palabras: *me suena que*…, *esto suena*…, *tus palabras son*…, *lo diré así*…, *si oí bien*…, *hablar*, *literalmente*,

escuchar, *acento*, *ritmo*, *tono*, *voz baja*, *resonar*, *sonido*, *monótono*, *sordo*, *timbre*, *pregunta*, *acentuar*, *audible*, *discutir*, *proclamar*, *notar*, *gritar*, *chillar*, *silencio*, *barullo*, *ruido*, *disonante*, *armonioso*, *escándalo*, *hacerse el sordo*, *hacer eco*, *palabra por palabra*, *alto y claro*, *prestar atención*, *atender*, *resaltar*, *poner la oreja*, *mencionar*, *prestar oídos*, etc.

Entre los predicados verbales kinestésicos se incluyen las siguientes palabras y expresiones: *no capto…*, *siento que..*, *me hace feliz si…*, *seguir en contacto*, *tocar*, *gustar*, *empujar*, *empujón*, *acariciar*, *sólido*, *cálido*, *templado*, *frío*, *áspero*, *acogedor*, *conmovedor*, *agarrar*, *presión*, *herida*, *sensible*, *estrés*, *tangible*, *tensión*, *toque*, *concreto*, *suave*, *arañar*, *arrastrarse*, *mover*, *despertar*, *temblar*, *sostener*, *rascar*, *hurtar*, *herir*, *pegar*, *golpear*, *machacar*, *profundizar*, *digerir*, *dar en el blanco*, *sufrir*, *pesado*, *liso*, *el corazón en la mano*, *tomar a pecho*, *choque*, *experimentar*, *resentir*, *tener la carne de gallina*, *a flor de piel*, *romper el hielo*, etc.

De paso, vale la pena mencionar algunos ejemplos de los predicados verbales de la modalidad olfativa, como *tener olfato*, *oler a*, etc., y de la modalidad gustativa, por ejemplo, *es una cuestión de gustos*, *no tener gusto*, *dejar mal sabor de boca*, etc.

Por otro lado, cabe tener en cuenta que existen palabras *neutrales*, que no representan ninguna de las arriba mencionadas modalidades. Se consideran predicados verbales *digitales*, entre los cuales se hallan, por ejemplo, *pensar*, *recordar*, *conocer*, *soñar*, *saber*, *meditar*, *atender*, *entender*, *evaluar*, *procesar*, *decidir*, *aprender*, *motivar*, *cambiar*, *conciencia*, *raciocinio*, *planear*, *estudiar*, *comunicar*, *aconsejar*, *considerar*, *dirigir*, *sorpresa*, *incógnita*, *infinito*, *matemático*, *curioso*, *obvio*, *conciso*, *resumido*, *lógico*, *coherente*, etc. (Churches, Terry, 2010: 53; Carrión, Martínez, 2009: 62).

Ahora bien, para ilustrar mejor la importancia de sintonizar los sistemas representacionales del profesor con sus estudiantes, fijémonos en el siguiente diálogo:

> Profesor: *¿Veis lo que he querido que imaginéis?* (la modalidad predominante: visual)

Alumno 1: *No, yo no he entendido lo que ha dicho. Todo me suena a chino*. (auditiva)
Alumno 2: *A mí tampoco me ha llegado, me siento bloqueado.* (kinestésica)
Alumno 3: *Pues para mí sus imágenes han sido muy claras y diáfanas*. (visual)

(Carrión, Martínez, 2009: 62).

Como se puede notar, la mejor comunicación se establece entre las personas que comparten las modalidades. Consecuentemente, cuando el profesor inicia una explicación, debe dirigirse a los estudiantes de tal manera que lo entiendan todos. Podría servir de ejemplo el siguiente enunciado: *Quiero que os sintáis cómodos, escuchando lo que digo y fijándoos bien en las imágenes de la pizarra*. Al expresar solo: *Sentíos cómodos*, se atrae la atención de los kinestésicos. Si se dice solo: *Escuchad bien lo que os digo*, se conecta con los auditivos. Si se ordena: *Fijaos bien en las imágenes de la pizarra*, se agudiza la atención de los visuales (Carrión, Martínez, 2009: 64).

Además, como la obligación del profesor es asegurarse de si los estudiantes lo siguen y si lo que les transmite y lo que ellos entienden es exactamente lo mismo, debe formular las preguntas de manera adecuada con el sistema representativo de sus estudiantes. Por ejemplo, a los aprendices visuales debe dirigirse con una pregunta del tipo: *¿Ves lo que te estoy enseñando?*; a los auditivos: *¿Te suena bien lo que te digo?*; a los kinestésicos: *¿Te gusta lo que estamos haciendo?* (López, López, 2008).

Sin duda alguna, para ser exitoso, el profesor debe controlar y variar los predicados verbales que utiliza, adaptándolos a los tres sistemas representacionales para sincronizarse así con todos los estudiantes, y lograr que la información sea bien percibida por ellos.

En PNL, una comunicación eficaz se basa no tanto por lo que se dice, sino por cómo se dice. Por consiguiente, un profesor perfecto de lenguas extranjeras debería ser trilingüe. Debería hablar tres idiomas: el visual, el auditivo y el kinestésico, para que los visuales puedan ver lo que está comunicando, los auditivos puedan oírlo y los kinestésicos puedan sentirlo. Lo conseguirá si adquiere habilidad de reconocer,

primero, su propia modalidad predominante y, después, la de sus estudiantes. Solo hace falta poner atención en el vocabulario usado a la hora de hablar y escribir. En consecuencia, según aprecian Carrión y Martínez (2009: 65):

> Cuando introducimos el modelo del *sistema representacional* en la enseñanza, el profesor rompe el tópico de etiquetar a los alumnos de torpes o no torpes. Utilizando esta metodología basada en las explicaciones con términos conscientes de modalidad visual, auditiva y kinestésica, los estudiantes memorizan y estructuran velozmente el temario, siempre y cuando el profesor haya desarrollado la habilidad de hacérselo ver, oír y sentir, a través del uso de los predicados verbales correspondientes.

Fisiología y actitud del estudiante: segundo método de identificar los sistemas representativos

El segundo método de reconocer el sistema representacional preferente de nuestros estudiantes es a tráves de su fisiología y actitud. En este método se someten a una observación detenida la postura, los movimientos, el ritmo de la respiración, la voz, incluso la manera de vestirse.

Es sumamente importante mencionar que la comunicación comienza en nuestros pensamientos y su estructura, según las investigaciones de Mehrabian, Zahn y Birdwhistell se divide en digital y analógica (Alférez Villarreal, 2011: 6).

La comunicación digital es la comunicación verbal. Ocupa solamente el 7% de comunicación y se manifiesta a través de las palabras[8]. La comunicación analógica se subdivide en la comunicación

[8] Cabe comentar que el método de reconocimiento del sistema representacional preferido mediante los predicados verbales, que hemos presentado en el apartado anterior, sirve precisamente para describir la comunicación verbal, que, como vemos, constituye solo el 7% de la comunicación.

paraverbal y la comunicación no verbal. La comunicación paraverbal o la calidad de la voz, sea tono, timbre, velocidad, volumen, etc., ocupa el 38% de la comunicación. La comunicación no verbal o la fisiológica, sea respiración, movimientos, postura, mirada, etc., ocupa el 55% de la comunicación.

Así pues, según las aportaciones de Carrión y Martínez (2009: 63), Rodríguez (1997: 704) y López y López (2008), los estudios sobre el reconocimiento del sistema representacional preferente mediante la fisiología y la actitud presentan las siguientes conclusiones:

Los estudiantes visuales suelen ser organizados y ordenados. Tienen una expresión corporal escasa y su postura es algo rígida. Mantienen la cabeza levantada y adelantada. Su voz es aguda y el ritmo de hablar rápido y entrecortado. Tienen un nivel alto de energía, tienen movimientos rápidos. Cuidan mucho su aspecto externo, por lo que se visten bien y siempre están bien arreglados.

Los estudiantes auditivos tienden a inclinar la cabeza hacia atrás como para oír mejor, tienen la postura distendida y los movimientos intermedios. Tienen una voz bien timbrada y con frecuencia se señalan al oído y se tocan los labios. Tienen un nivel de energía más tranquilo, son personas más sedentarias. Su apariencia es buena y conservadora, no les gusta llamar la atención. Son muy pensativos, poseen mucho diálogo interno.

Los estudiantes kinestésicos destacan por gesticular mucho, especialmente hacia sí mismos. Les gusta tocar todo. Tienen la postura muy distendida y la cabeza firmemente apoyada en los hombros y caída hacia delante. Son personas más relajadas, se mueven y hablan despacio. Su respiración es baja, profunda y relajada. Se visten cómodos. Son muy sensibles.

Además, resulta interesante agregar que la distribución de los estudiantes en el aula también nos comunica mucho al respecto. De las investigaciones de Carrión se constata que los visuales suelen sentarse en las primeras filas de la clase para ver mejor; y los kinestésicos, en las últimas, para estar más cómodos. No obstante, si los primeros no reciben imágenes que les generen impactos, se desconectan. Los kinestésicos, en cambio, pierden la concentración

cuando sienten la menor incomodidad que no les aporte sensaciones gratas.

Para remediarlo, Carrión y Martínez (2009: 64) recomiendan que se distribuya a los estudiantes en función de sus modalidades preferentes de la siguiente manera: los kinestésicos, en primera fila para que empiecen a utilizar la modalidad visual, poco presente en su *mapa*, puesto que estará expuesto a recibir más de cerca estímulos visuales, por lo cual amplía su *mapa*[9]. Además, el profesor podrá tenerlo mejor controlado para evitar su tendencia a la indolencia. Los visuales, en las últimas filas, para mantenerlos siempre atentos, ya que procurarán no perder nada de vista. Los auditivos, en el centro, para que reciban los impulsos auditivos cómodamente.

Otras aportaciones reveladoras, acerca del comportamiento de los estudiantes en el aula en función de su sistema respresentativo predominante, las suministran López y López (2008):

> Un alumno visual si no tiene tarea dibuja o mira fijamente algo, recuerda lo que ve, se distrae frente al movimiento o desorden visual y se impacienta si tiene que escuchar mucho rato. Un alumno auditivo si no tiene tarea canturrea para sí o charla con otros, recuerda lo que oye, hace largas y repetitivas descripciones, se distrae cuando hay ruido y puede escuchar pero necesita intervenir en la charla. Finalmente, un alumno kinestésico cuando no tiene tarea se mueve, recuerda lo que hizo y lo que sintió, gesticula al hablar, se acerca mucho al interlocutor, se aburre pronto y se distrae frente a exposiciones que no lo involucren de algún modo.

[9] Conforme con los mismos autores, la tarea del profesor consiste en ampliar esos mapas con los nuevos elementos que se requieren para que los estudiantes puedan asimilar adecuadamente la información que se les transmite (Carrión, Martínez, 2009: 28).

Pautas de acceso ocular: tercer método de identificación de los sistemas representativos

Finalmente, pasemos al último de los tres métodos mencionados *supra*, es decir, al método de *las pautas de acceso ocular*, basado en la observación del movimiento de los ojos[10].

Ha sido científicamente comprobado que los seres humanos movemos los ojos en direcciones diferentes dependiendo de cómo estemos pensando, con el énfasis en *cómo estamos pensando*, puesto que el movimiento de los ojos nunca nos dirá qué piensa la persona, sino cómo accede a la información: mediante imágenes, sonidos o sensaciones. De hecho, existe una conexión neurológica innata y sistemática entre los movimientos de los ojos y los sistemas representativos[11].

No obstante, cabe hacer distinción entre las pautas de acceso ocular para las personas diestras y zurdas, debido al uso predominante de distintos hemisferios cerebrales: del izquierdo, en el caso de las personas diestras; y del derecho, en el caso de las personas zurdas. En las personas zurdas, las pistas de acceso ocular se interpretan al revés de lo que muestra la descripción de abajo.

Así pues, pasemos a describir el significado de los movimientos de los ojos, a sabiendas de que lo presentamos desde una perspectiva

---

[10] Los estudios neurológicos han demostrado que cualquier movimiento de los ojos, sea vertical o lateral, activa distintas partes del cerebro. En la literatura neurológica, estos movimientos se llaman LEM, del inglés *Lateral Eye Movements*, o sea, movimientos laterales del ojo. En la PNL, se denominan pautas o pistas de acceso ocular, ya que son señales visuales que nos informan sobre la manera de pensar (O'Connor, Seymour, 2012: 70).

[11] Interesa añadir que Bandler y Grinder (2006: 59-60) han observado que las pistas de acceso ocular no son válidas para los vascos de los Pirineos del norte de España, puesto que "tienen una serie de pautas poco habituales, que parecen tener una base genética más que cultural". En cambio, la mayoría de la población que han examinado en América, en Europa, en Europa Oriental o en África han presentado las mismas configuraciones, por lo que las pistas de acceso ocular pueden ser una tendencia neurológica inscrita en el sistema nervioso de nuestra especie.

de un observador[12], y miramos a una persona de frente, así que su izquierda es nuestra derecha (Carrión, Martínez, 2009: 58-59); (Bavister, Vickers 2011: 50-51).

Si nuestro interlocutor sitúa los ojos hacia arriba a nuestra derecha, significa que está trayendo a la mente imágenes del recuerdo, o sea, que está recordando algo mediante imágenes. Si coloca los ojos arriba a nuestra izquierda, está inventando, imaginando o construyendo imágenes. Si mueve los ojos directamente a su lado izquierdo y nuestro derecho, está trayendo a la mente sonidos y conversaciones del recuerdo o, en otras palabras, está recordando un sonido. Si dirige su mirada directamente a su lado derecho y nuestro izquierdo, está creando o imaginando sonidos. Si ubica los ojos abajo a nuestra izquierda, significa que está captando y recordando las emociones, sentimientos o sensaciones tanto internas como externas. Si orienta los ojos abajo a nuestra derecha, está en un diálogo interno, como cuando está pensando *No debería haber hecho esto*, etc.

Vale la pena citar tras O'Connor y Seymour (2012: 73-75) algunos ejemplos de preguntas que podemos usar a la hora de determinar las pautas de acceso ocular de una persona.

Las preguntas que implican necesariamente memorias visuales podrían ser:

¿Cuántos pisos tiene el edificio en que vive?

¿Cuál de sus amigos tiene el pelo más largo?

¿En qué sentido van las rayas en el cuerpo de un tigre?

¿De qué color es la alfombra de la sala de estar de tu casa?

Conviene notar que, para responder estas preguntas, nuestro interlocutor tendrá que visualizar, antes de nada, el objeto, la persona o el animal en cuestión. Por ello, mucho antes de escuchar lo que nos

[12] Bandler y Grinder (2006: 59) subrayan que la observación de los movimientos de los ojos es una práctica enfocada a otras personas, no a uno mismo. Es una observación de extrospección, o sea, del mundo exterior por parte de una persona. De no ser así, lo único que se consigue al intentar seguir el movimento de los ojos mientras se habla o piensa es crear confusión. Como añaden O'Connor y Seymour (2012: 73), "normalmente, no somos conscientes de los movimientos laterales de nuestros ojos, y no hay ninguna razón por la que debiéramos serlo".

va a decir, ya detectaremos sus pautas de acceso ocular y su sistema representacional preferido. Es más, si no nos contesta en absoluto, verbigracia, por lo peculiar que es la pregunta, como aseguran Bandler y Grinder (2006: 35-36), siempre obtendremos respuestas a las preguntas, "y pocas veces la parte verbal o consciente de la respuesta será relevante".

Volviendo a las preguntas, las que implican una creación visual para dar una respuesta podrían ser:

¿Cómo se deletrea tu nombre al revés?

¿Cómo estaría tu dormitorio con papel de topos rosas en las paredes?

Si tenemos un mapa al revés, ¿dónde queda el Sureste?

Imagine un triángulo lila dentro de un cuadrado rojo.

Las preguntas que indicarían la memoria auditiva podrían ser:

¿Puede escuchar su melodía favorita?

¿Qué puerta se golpea con más ruido en su casa?

¿Puede escuchar el canto de los pajarillos en la mente?

¿Cuál es el sonido que da el teléfono cuando la línea está ocupada?

Las preguntas que implican construcción auditiva para dar una respuesta podrían ser:

¿Cómo sonarían diez personas gritanto a la vez?

¿Cómo sonaría tu voz debajo del agua?

Imagínate tu canción favorita a doble velocidad.

Preguntas para iniciar un diálogo interno podrían ser:

¿Qué tono de voz utilizas para hablar contigo mismo?

¿Qué te dices a ti mismo cuando las cosas van mal?

Preguntas para el sentido cinestésico, incluyendo el olfato y el gusto, podrían ser:

¿Qué sientes al ponerte calcetines mojados?

¿Qué se siente al tomarse una cucharada de una sopa muy salada?

Piensa en el olor del amoníaco.

¿Cuál está más caliente en este momento, tu mano derecha o izquierda?

Actividades didácticas en función de los sistemas representacionales

Asimismo, cabe mencionar brevemente unas propuestas de actividades didácticas que el profesor de lenguas extranjeras puede aprovechar en clase para ofrecer al alumnado materiales y ejercicios multisensoriales, favoreciendo así su proceso de aprendizaje.

Los métodos didácticos visuales abarcan cualquier representación visual del material, dibujos, cuadros, gráficos, láminas, carteles, diagramas, imágenes, fotos, películas, videos, programas de ordenador, lectura, uso de la pizarra o del retroproyector, etc. Entre los métodos auditivos se incluyen conferencias, debates y discusiones grupales, uso de grabaciones y laboratorio, dictados, lectura en voz alta, canciones, etc. Los métodos cinestésicos incluyen juegos de rol, dibujo y pintura, actividades que impliquen movimiento físico, actuación o realización de algo, etc.

Tanto en los métodos didácticos orientados para los estudiantes visuales, auditivos como kinestésicos hay un lugar para las actividades basadas en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Solo es necesario que el profesor seleccione los conceptos que quiere transmitir y que aproveche las ventajas que ofrecen las TIC, tales como imágenes en movimiento, sonidos, la experiencia de traspasar fronteras de tiempo y espacio con un video, etc. (Rocha Bernabé *et al*., 2008).

Técnicas de la PNL: aplicación a la enseñanza

Desde luego, consideraciones aparte merecen las técnicas de la PNL. No obstante, como el propósito de nuestro trabajo no es una pormenorizada descripción de toda la metodología propuesta por los creadores de la PNL[13], hemos de limitarnos a mencionar solo algunas de ellas, las más útiles y provechosas para el profesorado.

[13] Consúltese, al respecto, la bibliografía incluida al final del presente trabajo.

Así pues, cabe hacer hincapié en que, siendo muy fáciles de aplicar, los recursos de la PNL son, a la vez, muy eficaces para cambiar rápidamente de actitud o de ánimo cuando notamos que influyen negativamente en la calidad de nuestra clase y en la comunicación con los estudiantes[14]. A título de ejemplo, la técnica de visualización es muy potente cuando el profesor se encuentra agotado o falto de inspiración. Rodríguez (1997: 699) aconseja que, para cambiar su estado de ánimo, piense en unos atributos, virtudes y cualidades que le gusten (según la autora, pueden ser abundancia, vida, salud, pureza, música, diversión, seguridad y relajación), y que ejecute un ejercicio de visualización, como aquel que la autora propone durante su ponencia:

> Cerramos los ojos y, por unos instantes, llevamos la atención a la respiración, centrados especialmente en la exhalación, al mismo tiempo que visualizamos y sentimos que somos esa fuente, con todas sus cualidades: abundancia, vida, salud, pureza, música, diversión, seguridad y relajación. Bien, si queremos, podemos intensificar aún más la sensación y prestar atención también al sonido y al tacto de esta fuente. Ahora, antes de abrir nuevamente los ojos, hacemos algún gesto o toque apenas perceptible con los dedos y, poco a poco, podemos volver ya a esta sala. ¡Gracias por haber participado! (Rodríguez, 1997: 699)

Ese toque con los dedos o gesto que se ha hecho durante la visualización sirve para acceder, en cualquier momento, a ese estado de bienestar y felicidad, solo después de repetir el mismo gesto. Esta técnica se denomina *ancla*. Aclaremos que es cualquier estímulo físico o representación mental que da acceso a un estado emocional (O'Connor, Seymour, 2012: 93).

Por otra parte, existe la técnica de generar un estado de *disociación*. Como asegura Rodríguez (1997: 703), es una solución óptima cuando estamos irritados por alguna cosa y no queremos entrar en clase en ese estado. Lo que tenemos que hacer es serenar la respira-

[14] Recordemos, por tanto, que "aprender a establecer una relación comunicativa positiva con nosotros mismos y con los que nos rodean es una de las destrezas clave de la PNL" (Alférez Villarreal, 2011: 6).

ción, centrándonos en ella, e imaginarnos que con cada exhalación la irritación abandona nuestro cuerpo. Después, hemos de cambiar nuestra posición de percepción interna. En vez de percibirnos desde nuestro propio punto de vista, debemos vernos mentalmente desde fuera, desde el punto de vista de la persona que está delante de nosotros. Asimismo podemos vernos desde la tercera posición, que también es desde fuera, pero desde el punto de vista de un observador externo:

> Si estamos enfadados y nos esperan unas cuantas horas de clase, lo mejor es pasar de la primera a la segunda posición, concentrándonos en cómo nos va desde el punto de vista de un oyente directo, o incluso a la tercera, llamada también metaposición observando toda la interracción como observadores externos (Rodríguez, 1997: 703).

La siguiente técnica, denominada *rapport* o sintonía, sirve para establecer y mantener una relación de confianza mutua y comprensión entre las personas, indispensable para una comunicación eficaz. Concretando, el *rapport* consiste en prestar atención a tales aspectos como la postura corporal, los gestos, el tono, ritmo y volumen de la voz, el lenguaje, y actuar de espejo de la otra persona o personas, imitando discretamente la postura de su cuerpo, el tono de su voz o usando las mismas palabras[15]. Los beneficios de usar el *rapport* en el aula son enormes. De acuerdo con la experiencia de Rodríguez (1997: 703):

> Una vez establecida la sintonía podemos llevar al otro a, por así decirlo, nuestro territorio. Para ello, cambiamos la conducta no verbal ligeramente y si la persona nos sigue continuamos, si no, volvemos a acompasarle. Anticipándome al escepticismo de muchos, diré que esto no sólo es posible con una persona sino que funciona igualmente con grupos. Como profesores, podemos centrar nuestra atención en la conducta de

[15] Alférez Villarreal (2011: 9) explica que la técnica de sintonía está muy relacionada con las neuronas espejo, que están implicadas en la percepción y comprensión de las acciones motrices y en el pensamiento cognitivo de orden superior, es decir, del lenguaje, imitación y empatía.

toda la clase y adaptar nuestro cuerpo, voz y lengua al suyo. De todas las aplicaciones útiles de la PNL para la enseñanza, sin duda ésta es la más fructífera.

A modo de conclusión

A la vista de lo expuesto, esperamos haber cumplido con el objetivo de presentar las aportaciones de la PNL a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para conseguirlo, no solo hemos recurrido a los trabajos de sus creadores o especialistas, sino también a la experiencia profesional de los mismos profesores de lenguas extranjeras.

Esperamos asimismo que, en Polonia, la aplicación de la PNL en las clases de lenguas extranjeras constituya una tentadora perspectiva de la enseñanza para aquellos profesores que, aunque sea por cuenta propia, se animen a profundizar en el método neurolingüístico de Bandler y Grinder para ponerlo en práctica[16]. En España, en cambio, según manifiesta Alférez Villarreal (2011: 12), ya se postula abiertamente que la PNL supone una revolución positiva en el campo educativo.

Por lo demás, admitimos que no hemos agotado el tema que nos interesa y que todavía quedan por mencionar técnicas, presuposiciones, modelos y recursos de la PNL que pueden resultar beneficiosos en el aula. También somos conscientes de que nuestro trabajo constituye una presentación unidireccional, exenta de sentido crítico, enfocada más bien a una exposición subjetivamente entusiasmada de los postulados y técnicas de la PNL. Sin lugar a dudas, haría falta un análisis crítico que, metafóricamente hablando, además de las luces, revelaría asimismo las sombras del método presentado. No obstante, las páginas precedentes han sido premeditadamente pensadas para

[16] Entre los profesores polacos que tratan en sus artículos sobre los beneficios de la PNL en la educación están, por ejemplo, Czesławiak (2005a, 2005b, 2005c), Stefaniak (2005), Ziemkowska (2007) o Grzybek (on-line).

resaltar la utilidad de la PNL si uno quiere acercarse al perfil de un profesor ideal de lenguas extranjeras, puesto que, según se ha indicado, saber bien el idioma que se enseña no resulta suficiente. Esperamos, por tanto, que la aplicación de las técnicas de desarrollo personal y profesional que ofrece la PNL sea una de las posibles recetas del éxito educativo.

A fin de cuentas, ¿a quién no le gustaría ser como Harold E. Edgerton, que enseñaba a los estudiantes de tal manera que no se daban cuenta de que estaban aprendiendo?

Bibliografía

ALDER, H., HEATHER B. (2012), *NLP w 21 dni*, tłum. A. Sawicka-Chrapkowicz, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

ALFÉREZ VILLARREAL, A. (2011), "Programación neurolingúística en la comunicación oral de los docentes de educación superior. Creación de un cuadro de observación", [on-line] http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/121.pdf – 20.07.2013.

BANDLER, R. (2011), *Use su cabeza para variar. Submodalidades en Programación neurolingüística*, Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

BANDLER, R., FITZPATRICK, O. (2008), *Conversaciones. La Libertad Es Todo y El Amor Todo Lo Demás*, Editorial Khaos, México.

BANDLER, R., GRINDER, J. (2006), *De sapos a príncipes. Transcripción del seminario de los creadores de la PNL*, Gaia Ediciones, Madrid.

BAVISTER, S., VICKERS, A. (2010), *NLP w praktyce czyli sztuka kształtowania przyszłości*, tłum. K. Zimoch, Editorial Edgard, Warszawa.

BAVISTER, S., VICKERS, A. (2011), *Programación neurolingüística (PNL): Las claves para una comunicación más efectiva*, Amat Editorial, Barcelona.

CARRIÓN LÓPEZ, S.A., MARTÍNEZ ALCÁZAR, M. (2009), *Enseñando a enseñar con PNL. Trainer's Training*, PNL Books Ediciones, Spain.

CHURCHES, R., TERRY, R. (2010), *NLP dla nauczycieli. Szkoła efektywnego nauczania*, tłum. B. Solecki, Helion S.A., Gliwice.

CZESŁAWIAK, A. (2005a), "Neurolingwistyczne programowanie w edukacji", [on-line] http://www.skp2.sokp.pl/publik.htm – 23.07.2013.

CZESŁAWIAK, A. (2005b), "Neurolingwistyczne programowanie w edukacji, cz. II: Elementy języka wpływu w rzeczywistości szkolnej", [on-line] http://www.skp2.sokp.pl/publik.htm – 23.07.2013.

CZESŁAWIAK, A. (2005c), "Poznawanie ucznia a praca wychowawcza nauczyciela", [on-line] http://www.skp2.sokp.pl/publik.htm – 23.07.2013.

DILTS, R., EPSTEIN, T. (2011), *Aprendizaje Dinámico con PNL*, Ediciones Urano, Barcelona.

FELDER, L. (2012), *Writing for the Web. Creating Compelling Web Content Using Words, Pictures and Sound*, New Riders, Berkeley.

GRZYBEK, H., "Neurolingwistyczne programowanie w edukacji", [on-line] http://www.gmsolutions.pl/pdf/Alma%20Mater%20NLP%20w%20edukacji.pdf – 22.07.2013.

LÓPEZ, M.I., LÓPEZ, G.E. (2008), "Los sistemas representativos en el aula", *Actas de X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Representar la niñez en el siglo XXI"*, Mendoza, [on-line] http://www.fee-ye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Lopez.pdf – 22.07.2013.

O'CONNOR, J., SEYMOUR, J. (2012), *Introducción a la Programación neurolingüística*, Ediciones Urano, Barcelona.

ROCHA BERNABÉ, M., ARZATE GORDILLO, J., CRUZ HERNÁNDEZ, H. (2008), "Experiencia didáctica con el apoyo de las TIC para el desarrollo de habilidades en asignaturas tecnicas", [on-line] http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3603/23.pdf?sequence=1 – 23.07.2013.

RODRÍGUEZ TORRES, S. (1997), "La Programación Neurolingüística como fuente de recursos para el profesor de lenguas extranjeras", *Actas de ASELE del VII Congreso Internacional. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*, Alcalá de Henares, pp. 699-704. [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0697.pdf – 20.07.2013.

SOUSA, S., LAMAS, D., HUDSON, B. (2006), "Understanding Learners' Trust within an Online Distance Learning Context", [on-line] http://www.academia.edu/2742329/Understanding_learners_trust_within_an_online_distance_learning_context – 22.07.2013.

STEFANIAK, M. (2005), "Widzę, słyszę, czuję, czyli programowanie neurolingwistyczne w przedszkolu", [on-line] http://www.ckp.edu.pl/main/zasoby/zeszyty/2/Widze%20slysze%20czuje.pdf – 23.07.2013.

VACCARINI, V., *„La comunicación en el aula: estrategias para mejorar el aprendizaje y fortalecer el vínculo alumno-docente"*, [on-line]

http://www.vilmavaccarini.com.ar/docs/comunicacionenaula.pdf – 23.07.2013.

VELLEGAL, A.M. (2004), *La Programación Neurolingüística como herramienta para la enseñanza de E/LE*, Memoria Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera, Enero de 2004, [on-line] http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_18Vellegal.pdf?documentId=0901e72b80e4023b – 22.07.2013.

ZIEMKOWSKA, J. (2007), "Wybrane zagadnienia optymalizujące przebieg procesu dydaktycznego w kontekście programowania neurolingwistycznego", [on-line] http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/ziemkowska.pdf – 23.07.2013.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.08

Manuel Francisco Romero Oliva
Universidad de Cádiz
manuelfrancisco.romero@uca.es

Rasgos competenciales en los (sub)procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (E/LE)

Resumen:
Este artículo pretende elaborar un perfil competencial de estudiantes polacos en relación con la alfabetización académica en una segunda lengua (E/LE). El estudio de los diferentes (sub)procesos cognitivos que se plantean en el desarrollo de la escritura se han realizado a través de rúbricas de evaluación que permitirán desarrollar un análisis cualitativo de los niveles competenciales; mientras que los hallazgos obtenidos a partir del corpus lingüístico examinado deberán incidir, tanto en el docente como en los aprendices, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.
Palabras claves: alfabetización académica, escritura académica, E/LE, didáctica de la lengua, enseñanza de lenguas, competencia en comunicación lingüística.

Abstract:
Competence Features in the (Sub)process of Academic Writing Among the Students of Spanish as a Second Language
This article tries to elaborate a competence profile of Polish students in relation to the academic literacy in the second language (E/LE). The study of the different cognitive (sub) processes that appear in the development of writing has been realized across paragraphs of evaluation that will allow the elaboration of a qualitative analysis of the competence levels; whereas the findings obtained from the linguistic examined corpus will have to affect, both the teacher and the apprentices in the improvement of the teaching and learning processes of the target language.
Keywords: academic literacy, academic writing, E/LE, didactics of language, language teaching, linguistic and communicative competence.

La presente investigación se encuadra en el marco del Programa *Erasmus Teaching Mobility* que desarrollan los departamentos de Filología Hispánica de la Universidad de Łódź (Polonia) y el de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz (España) y que comprende, entre sus líneas de actuación, el análisis competencial de la alfabetización académica de los estudiantes de Filología Hispánica. En concreto, este análisis se centra en los (sub)procesos que plantean los modelos cognitivos de la escritura, también denominados *modelos de etapas*, que tuvieron como precursores a Flower y Hames (1981); a Cassany (1987) o Scardamalia y Bereiter (1992), en los años posteriores; y a Álvarez (2010) o Jiménez y Romero (2012), en la actualidad.

Las finalidades de este estudio se pueden concretar en los siguientes tres objetivos:

a) realizar un análisis descriptivo de los niveles competenciales entre estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Łódź mediante rúbricas de evaluación para determinar el dominio de los diferentes procesos que conlleva una escritura académica: planificación-textualización-revisión;
b) valorar los resultados obtenidos desde las aportaciones del análisis contrastivo y del análisis de errores tomando como base la

perspectiva que nos ofrece el concepto de *interlengua*, es decir, el sistema lingüístico elaborado por el aprendiz de una lengua extranjera para desarrollar un pensamiento, en este caso, por escrito; y,

c) contribuir a los procesos de enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua (en nuestro caso consideraremos equivalentes los términos E/LE y L2): así, mientras que el docente dispondrá de unos datos reales que le ayudarán a planificar su intervención didáctica para la mejora del comportamiento lingüístico de sus alumnos, el estudiante tendrá a su alcance una herramienta para autoevaluar y gestionar sus procesos en el dominio de la lengua meta.

Para la descripción de los rasgos competenciales hemos dispuesto de un corpus lingüístico de producción escrita, resultado de una actividad de campo desarrollada en un seminario de lingüística aplicada entre 20 estudiantes de Filología Hispánica de Łódź, que fue ordenado de manera longitudinal en relación con el curso en el que estaban matriculados: 2 informantes de primer curso (de I-01 a I-02); 8 informantes de segundo (de I-03 a I-10); 8 de tercero (de I-11 a I-18); y 2 de cuarto curso (de I-19 a I-20).

Asimismo la prueba para el diagnóstico de la competencia escrita fue esbozada con un carácter abierto para poder realizar un primer estudio cuantitativo y, posteriormente, uno cualitativo de las variables, de manera que nos permitiera fundamentar los datos obtenidos y programar propuestas de actuación. Dicha prueba consistió en una breve conferencia de aproximadamente 20-30 minutos, titulada "Transposición didáctica y enseñanza de la lengua", cuya justificación se concibió desde una doble perspectiva: por un lado, desde el perfil de los estudios filológicos (los conceptos y términos desarrollados en la conferencia pertenecían a una realidad cercana a los conocimientos universitarios de los informantes); y, por otro, desde la creación de una situación comunicativa semejante a la que los estudiantes se enfrentan en el transcurso de su vida académica (discursos orales estructurados, que incluyen información consabida e información nueva,

que debían ser convertidos en textos escritos adecuados a un género determinado, el comentario crítico).

1. La alfabetización académica como proceso cognitivo

Partiendo de la idea de la *alfabetización académica y profesional* donde se advierte que en todos los oficios y profesiones, la gente se encuentra con la necesidad de participar en la cultura discursiva de las disciplinas y profesiones correspondientes (Álvarez, 2010: 25), nuestro análisis se justifica desde esos dos planos: desde el académico, en el que los estudiantes deberán utilizar una lengua vehicular en las diferentes materias que componen su currículo; y desde el profesional, pues, como filólogos, han de mostrar un dominio teórico y práctico suficiente de la lengua meta ya que, en un futuro, pasarán a convertirse en una referencia en diversos ámbitos educativos como enseñantes, por ejemplo, en centros escolares.

1.1. La planificación del escrito

Todo proceso de creación textual debe ir precedido de una planificación que atienda a dos pesquisas iniciales: ¿qué objetivos debe cumplir mi escrito? y ¿de qué información dispongo respecto al tema que debo desarrollar? La primera cuestión se centra en aspectos tales como el conocimiento de la tipología textual (ensayo, comentario crítico, informe, reseña bibliográfica, correo electrónico…), el destinatario (que marcará el registro idiomático que se deba emplear ya sea culto, estándar o más coloquial), la extensión del escrito (no es lo mismo plantear un escrito breve, como una reseña, que uno mucho más extenso, como un trabajo fin de grado) o el soporte (en formato electrónico o en un tipo de hoja específica, recordemos que un trabajo académico nunca podría entregarse en hojas tamaño A5 o cuadriculadas de cuaderno a menos que no lo solicite de manera explícita

el destinatario). La segunda pregunta está relacionada con los conocimientos previos del escritor en relación con la información generada: así, estaremos ante una situación donde convergen aquellas nociones que ya dominamos respecto al tema en cuestión (activación de la memoria a largo plazo respecto a nuestros conocimientos, experiencias e ideas previas) y los procesos de generación y recepción de ideas que se han llevado a cabo en una determinada situación comunicativa (durante el desarrollo de una clase expositiva, una conferencia, un vídeo… o la lectura de un artículo, libro, diapositivas…).

En este sentido, para cohesionar la estructura de la investigación con los procesos cognitivos, se idearon las siguientes acciones:

a) Actuación: se explicó a los informantes la intención de la prueba de manera que fueran conscientes del valor y encuadre de la actividad que debían realizar.
b) Justificación: motivación y contextualización de una situación específica.
c) Actuación: se indicaron las fases de las que se componía la prueba (generación de ideas a través de una conferencia, toma de apuntes, elaboración de un guion, realización de un comentario crítico y tiempo para la revisión del escrito).

   Justificación: facilitar la planificación de las etapas desde una visión global.

   Actuación: previamente se les informó de que la conferencia debía ser el elemento generador de ideas para la elaboración posterior de un tipo de texto concreto, el comentario crítico.

   Justificación: evitar la escritura desde un título o idea que pudiera dispersar o simplificar la respuesta de los informantes.

Tras estas actuaciones, pudimos comprobar que el 95% de los informantes (19/20) había realizado una toma de apuntes previa a la elaboración del esquema que posteriormente iban a emplear como guía para la elaboración de sus escritos. Así, vista la trascendencia de esta estrategia y la repercusión en el resultado final del texto, el primer subproceso analizado fue la organización de las ideas a través de la realización de un esquema-guión.

La rúbrica de evaluación[1] para esta variable comprende los siguientes ítems:

Valor PLANIFICACIÓN: ESQUEMA-GUIÓN	
5	Se aprecia que ha entendido el sentido de la conferencia mediante una organización clara que se corresponde con la introducción (planteamiento inicial), desarrollo (concreción de ideas principales) y cierre (conclusión).
4	El esquema presenta la información jerarquizada y, aunque aparece la idea principal, faltan algunas ideas relevantes planteadas en la conferencia.
3	En el esquema aparecen errores en la jerarquización, pues no está estructurado/ordenado o faltan ideas relevantes.
2	Además de faltar ideas principales, se percibe que no están ordenadas y se aportan ideas no relevantes.
1	No es competente en la realización del esquema-guion.
0	No realiza un esquema que le sirva de borrador para el desarrollo del comentario crítico.

Hallazgos:

Con una media de 2,8 sobre el valor máximo de 5 –Tabla 1–, los resultados mostraron que un 70% de la muestra de estudio (14 informantes) no dominaba una técnica que resulta fundamental para la organización previa al texto.

[1] La rúbrica de evaluación pretende ofrecernos una visión cualitativa de las capacidades ante el desempeño de una función. . En nuestra investigación hemos elaborado una rúbrica para cada uno de los (sub)procesos analizados utilizando una escala numérica (0-5), en donde el valor mínimo (0) indica la no realización del subproceso y el valor máximo (5) expresa su mayor dominio. Asimismo hemos sombreado, tanto en la escala de la rúbrica como en los gráficos de resultados, los valores que consideramos que ofrecen un dominio insuficiente en un ámbito académico y profesional de estudios superiores.

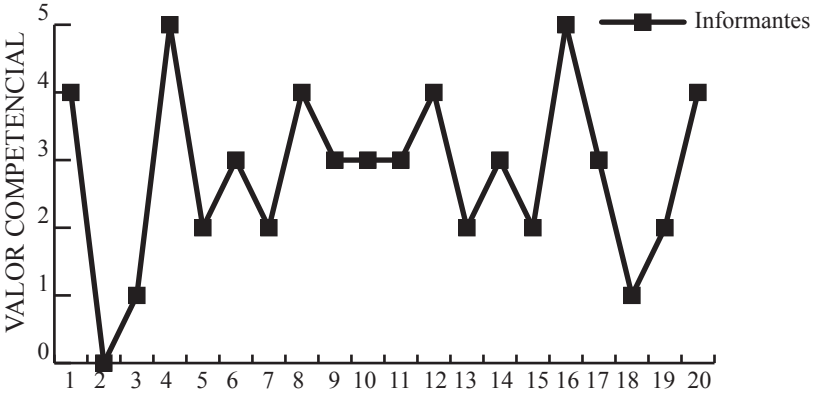


Gráfico 1. Planificación: esquema-guión

Entre los hallazgos destacamos que, si el 55% de los estudiantes (6 informantes en el nivel 3, y 5 en el 2) presentan errores relativos a la jerarquización de las ideas y a la selección de información relevante a la hora de planificar el escrito, resulta preocupante que el 15% muestre unos niveles que denoten una falta de competencia a la hora de su realización. Además, podemos observar –Tabla 2– una correlación directa en los resultados del texto elaborado por estos informantes, puesto que los índices de su desarrollo textual también ofrecieron déficits competenciales.

Las razones pueden ser múltiples, pero estimamos que se sintetizan en dos: por un lado, los estudiantes suelen venir con una cultura de la escuela donde todavía predominan los modelos de enseñanza de la escritura como producto y el aprendizaje memorístico (lo que conlleva una dependencia a la literalidad de los textos, orales y escritos, que tienden a transcribir); y, por otro, derivada de la anterior, la escasa funcionalidad que tienen las técnicas intelectuales de estudio (subrayado, esquemas, resúmenes…) en diversos momentos académicos. Ambas consideraciones justifican una pérdida competencial que afecta al desarrollo conceptual e instrumental de esta estrategia básica en los procesos de escritura.

2. Textualización

Jiménez y Romero (2012: 45) indican que, una vez finalizada la planificación del escrito en donde se ha generado y organizado la información, comienza el proceso de textualización, es decir, el acto de la redacción en sí o, dicho de otra manera, la argumentación de las ideas mediante estrategias para el desarrollo del párrafo y del escrito y que se concretan en dos subprocesos: el desarrollo textual y su adecuación. En estos momentos del proceso podemos encontrarnos que se presenten *dudas* en el escribiente, sobre todo en el novel, que suelen tener su origen en la etapa de la planificación: *dudas* referidas a la distribución y orden de las ideas del escrito (ejemplo claro de una falta de planificación ante la ausencia de un borrador o esquema previo); *dudas* sobre la fundamentación de las ideas que denotan una expresión sintética (tendencia a la literalidad que impide la activación de la memoria a largo plazo para interrelacionar los conocimientos, experiencias e ideas previas), que serán analizadas en el apartado de desarrollo textual –Tabla 2–; y *dudas* en el registro y modalidad textual (consulta de esos modelos textuales y elaboración de un índice de términos específicos) –Tabla 3–.

2.1. Desarrollo textual

Con el análisis del desarrollo textual se pretende comprobar los aspectos relacionados tanto con la organización global del escrito como con la interrelación y fundamentación de sus ideas en el marco de una práctica letrada, cuya estructura argumentativa se corresponde con el comentario crítico. Los criterios de valoración se indican en la siguiente rúbrica:

Valor DESARROLLO TEXTUAL	
5	Si además el texto está escrito de una manera creativa y original, tanto por su contenido como por su correcta expresión.
4	El texto presenta una estructura clara y adecuada (PLANTEAMIENTO/INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CIERRE/CONCLUSIÓN) y plantea los párrafos de manera fundamentada (con datos, citas, autores, opinión personal…) y cohesionada (empleo de conectores textuales).
3	El texto presenta una expresión precisa aunque poco fundamentada; además, no se observan de manera clara la cohesión entre las diferentes partes del texto (no emplea conectores textuales).
2	La estructura no es clara y no hay diferenciación de párrafos en el desarrollo de las ideas.
1	Escribe el texto mediante un solo párrafo sin diferenciar las ideas.
0	No realiza el comentario.

Hallazgos:

Se observa –Tabla 2– una tendencia, a partir del I-04, hacia los valores 3 y 4 de la rúbrica: un 45% (9 informantes, valor 3), a pesar de dominar las estructuras oracionales, no fundamenta las ideas. La progresión indica que, a lo largo de su etapa universitaria, los estudiantes alcanzan un nivel competencial adecuado en E/LE que les permite afrontar las diversas prácticas letradas de sus estudios superiores; sin embargo, será necesario incidir en la fundamentación argumental puesto que, del 40% que presenta un dominio válido, solo un estudiante (I-16) alcanza el máximo nivel.

Por otro lado, los bajos resultados que se obtienen (tres informantes que cursan los primeros cursos) muestran una correlación directa con los datos ofrecidos en la realización del esquema-guión previo. Este hecho corrobora la apreciación de Ruíz Flores (2009: 100-104) cuando indica que la ordenación de la ideas está íntimamente relacionada tanto con la textualización como con los objetivos que se marca el escribiente puesto que la jerarquización de ideas, así como su selección, hace que el escrito pueda cumplir con el propósito planteado.

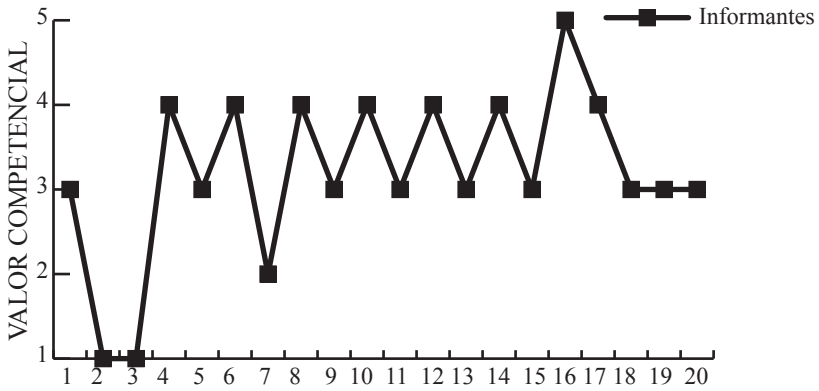


Gráfico 2. Textualización: desarrollo textual

2.2 Adecuación textual

Al estudiar esta variable hemos examinado la capacidad de los estudiantes de adaptarse a una situación comunicativa concreta en lengua extranjera, haciendo hincapié en el registro idiomático y en el nivel de especialización del léxico en relación con dicha situación.

Valor DESARROLLO: ADECUACIÓN TEXTUAL	
5	Registro totalmente adecuado al género. Léxico especializado independiente del texto base.
4	Registro adecuado. Léxico especializado pero dependiente del texto base. Aparece alguna marca esporádica de oralidad.
3	Léxico no especializado, en ocasiones impropio por interferencias de otra lengua. Frecuentes marcas de oralidad y esporádicamente expresiones coloquiales.
2	Frecuentes marcas de oralidad y uso impropio del léxico, presencia de abreviaturas o vulgarismos.
1	Transcripción de un mensaje oral al medio escrito.
0	No realiza el comentario.

Observamos –Tabla 3– que los índices más bajos se localizan en los primeros cursos (I-01 a I-03), el resto de la muestra se distribuye entre los valores 4 (7 estudiantes, 35%), que muestran un dominio en el registro idiomático pero con una elevada dependencia a la literalidad de los términos especializados que se emplearon en el transcurso de la conferencia; y el 3 (9 estudiantes, 45%) que presentan impropiedades léxicas y morfosintácticas, en su mayoría, fruto de interferencias lingüísticas.

Hallazgos:

Siguiendo criterios lingüísticos, hemos confeccionado una relación de errores que pueden ser de utilidad a la hora de la enseñanza del español entre estudiantes cuya lengua es el polaco. Se han dividido en dos grupos:

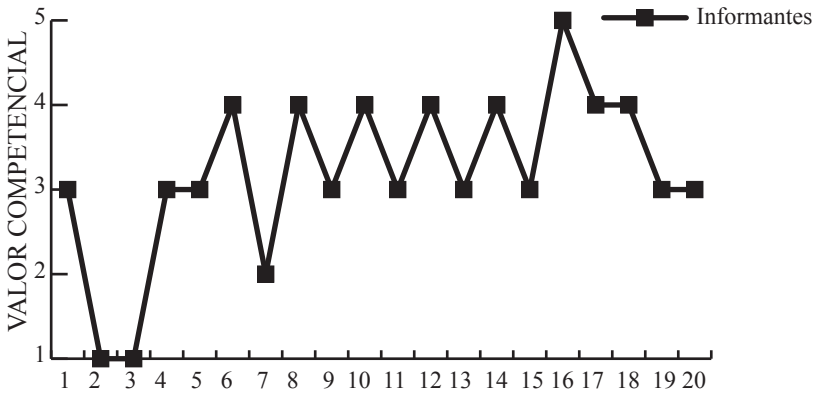


Gráfico 3. Textualización: adecuación textual

a) Un primer grupo referido a fenómenos léxicos:
   a.1) Errores de adición, omisión o confusión fonética:
   - se observan omisiones de letras en "**conocimento**" (I-15), por monoptongación; o por abreviación, "**alnos**" (I-15) en lugar de *alumnos*. En este apartado, también hemos encontrado un caso de falta de dominio en la redacción del término epistemología: "**epistología**" (I-07); y,
   - finalmente, podemos reseñar un fenómeno en donde se producen confusiones entre las series de oclusivas *p/t/k* y *b/d/g*: "**acertar** la lengua al alumno" (I-07); "**pregunda**" (I-09); "**acquerir**" (I-10); "según las **necesitades**" (I-10); "**transcribciones** fonéticas" (I-06).

   a.2) Errores por uso específico de términos:
      a.2.1) Por préstamos del francés:
      - empleo de la *s-* líquida con el término "**sciencias**" (I-04, I-10);
      - uso de falsos amigos por semejanza de un término: "es la hora de **revenir** a la definición" (I-10), con el significado de "volver";
      - construcciones del verbo *intervenir* y su régimen preposicional: "interviene **a**…" (I-05), en lugar de *intervenir en*..., frente al fenómeno contrario: "**intervienen en** la hora de la enseñanza" (I-07), por *intervienen a la hora de la enseñanza*.

      a.2.2) Impropiedades léxicas por desviación semántica:
      - *teorético* en sustitución del adjetivo *teórico*: "conocimientos **teoréticos**" (I-02); "aspectos **teoréticos**", "lingüística aplicada no solo **teoretica**" (I-03); "sciencia **teorética**", "hay un elemento **teorético**" (I-10); "los elementos **teoréticos**" (I-13);
      - *escribir* en lugar de *describir*: "la lingüística es el estudio de cómo se **__escribe** la lengua" (I-04); o,
      - confusión en el uso de los verbos *ser* y *estar*: "un profesor debe **estar** consciente de de parte de su asignatura…" (I-12); "el último grupo **es formado** por la retórica" (I-09).

b) Una segunda serie de errores asociados a aspectos morfosintácticos:
b.1) Entre la concordancia de género o número:
- Singular/plural: "aspectos **persuasivo_**" (R-04)
- Masculino/femenino: "leyes **educativos impuestos**" (I-12)
- Sujeto-verbo: "donde intervienen el proceso de la didáctica" (I-16)
- Errores referidos a morfemas gramaticales: "el **primero** paso…" (I-04), "El **primer** etapa…, **tercer** etapa…" (I-15), "la arte de escribir bien…" (I-15), "en **la** aula" (I-11), "**una** aula" (I-12).

b.2) En el uso de los pronombres personales:
- Discordancia del pronombre enclítico con el referente: "**tenemos** que **darse** cuenta…" (I-02); "**necesitamos** herramientas para **acercarse** a la sociedad" (I-15).
- Redundancia en empleo de pronombres personales: "en las escuelas **se** debe prepara**rse**" (I-11).

b.3) En estructuras preposicionales:
- Muestras de dequeísmo: "nuestro **de** conocimiento sea enseñable" (I-11), "el objetivo es **de** modificar el comportamiento lingüístico" (I-10); y queísmos: "la probabilidad __ que sus conocimientos" (I-03).
- Resulta curioso el uso de la preposición *de* en sustitución del nexo *que* en diferentes actuaciones: "no es lo mismo **de** la didáctica" (I-12), "un profesor debe estar consciente de **de** aparte de su asignatura existen…" (I-12); "se debe **que** saber qué aspectos…" (I-04).

b.4) En el empleo de las formas verbales predomina el uso inadecuado de tiempos en relación con la *consecutio tempore* que exige la construcción oracional:
- "Los alumnos cuyos padres tienen un nivel lingüístico bastante bajo **tengan** más problemas en estudiar una materia" (I-15), uso de subjuntivo por futuro de indicativo: *tendrán más problemas*… y viceversa: "pero la real prueba será cuando el docente **llegará** al aula" (I-19), en lugar de …*cuando el docente llegue al aula.*

- Tiempo de pasado dependiendo de una acción presente con marcador adverbial: "que dice que ahora se confundía así la enseñanza de la lengua…" (I-04).

b.5) En relación con la formación de la oración:

- Dislocación de la estructura referida al régimen del verbo: "**hemos de tener** ciertos factores de las ciencias del lenguaje **en cuenta**" (I-13).
- Incorrección en la estructura oracional debido a la ausencia de nexos y verbos mal conjugados, así como error en el uso del pronombre relativo: "cómo hacer **ser adquirido** un conocimiento **a que** no tiene interés" (I-12), mientras que la forma correcta sería: *cómo hacer **que sea adquirido** un conocimiento **por quien** no tiene interés*.

3. La revisión textual

El proceso de revisión textual está vinculado a procesos conceptuales y actitudinales en donde el escribiente activa sus conocimientos para perfeccionar los aspectos normativos y la eficacia de la comunicación. En nuestro estudio nos centraremos en el dominio ortográfico de las letras, de la acentuación y de los signos de puntuación siguiendo la normativa de la RAE (2009).

3.1. La ortografía de las letras

A pesar de las diferencias en los caracteres de su alfabeto y de su comportamiento fonético (23 caracteres consonánticos, además de los dígrafos), debemos resaltar el dominio de la ortografía de las letras con una media de 4,6 donde solo un informante presenta un dominio insuficiente –Tabla 4–.

Valor NORMATIVA: ORTOGRAFÍA DE LAS LETRAS	
5	Dominio bueno: no comete ninguna incorrección en el uso de la ortografía de las letras.
4	Dominio suficiente: solo se detecta algún error puntual.
3	Dominio insuficiente: presenta algunos errores.
2	Dominio muy insuficiente: presenta numerosos errores ortográficos.
1	Dominio muy insuficiente: solo presenta errores de ortografía natural.
0	No realiza el comentario crítico.

Hallazgos:

Aunque la mayoría de los informantes muestran un dominio adecuado (70% con valor 5), consideramos necesario detallar aquellos errores puntuales (valor 4, 25%) que puedan marcar una tendencia en un grupo de estudio:

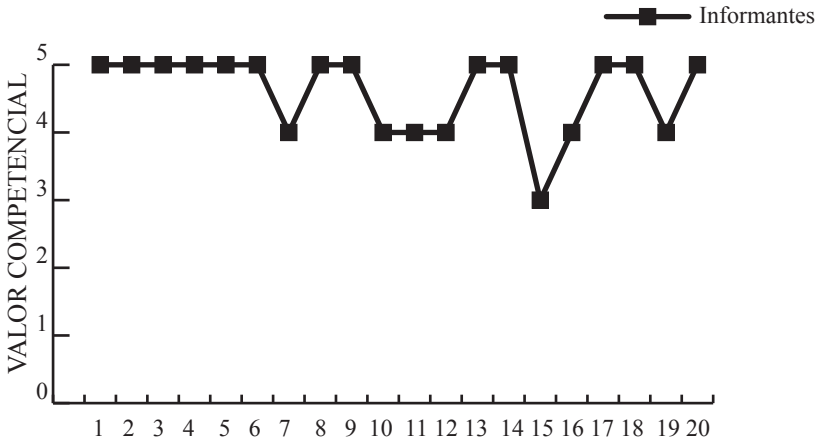


Gráfico 4. Normativa: ortografía de las letras

- Errores por influencia de la palabra primitiva: "anali**s**ar" (I-16), del sustantivo *análisis*; "le**ys** educativas" (I-07), por desconocimiento de la formación del plural.
- Errores relacionados con la ortografía normativa: uso de la conjunción *y* en lugar de su variante *e* al ir seguida de palabra que empieza por *i-* o *hi-*: "conocimiento de enfoques **y i**nstrumentos" (I-07), "factores sociales **y i**ndividuales" (I-19).

3.2. La ortografía de la acentuación

En la lengua polaca predomina la acentuación llana (a excepción de palabras extranjeras y algunos tiempos verbales) lo que puede justificar que esta sea una variable con dominio irregular. Obteniendo una media del 3,6; existe un 40% con dominio insuficiente y solo el 20% muestra un dominio actualizado de la acentuación.

Valor NORMATIVA: ORTOGRAFÍA DE LA ACENTUACIÓN	
5	Domina perfectamente los signos diacríticos (tilde y diéresis) y muestra un conocimiento actualizado de la normativa académica.
4	Domina perfectamente los signos diacríticos (tilde y diéresis) aunque no está actualizado en la última normativa académica.
3	Domina la acentuación gráfica aunque presenta errores con respecto al uso de la tilde diacrítica.
2	Dominio insuficiente de los signos diacríticos (tilde y diéresis).
1	Escaso o inexistente de los signos diacríticos (tilde y diéresis).
0	No realiza el comentario crítico.

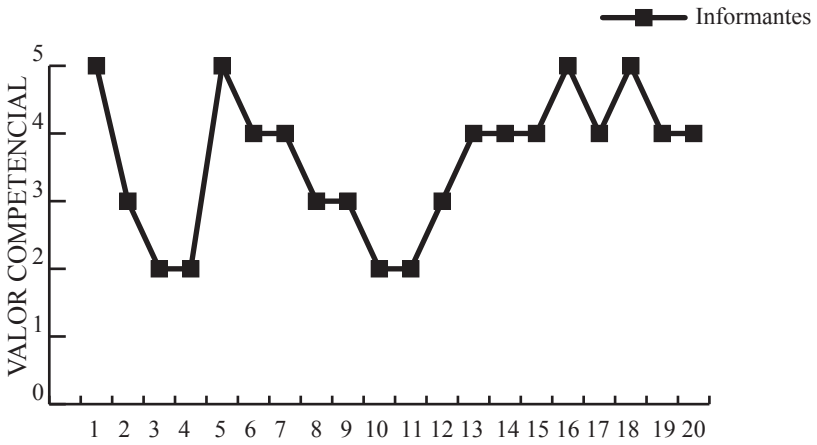


Gráfico 5. Normativa: ortografía de la acentuación

Hallazgos:

- Errores que indican una falta de actualización normativa: el empleo de la forma *solo* con tilde: "s**ó**lo la teoría" (I-06), "y no s**ó**lo piensan en…" (I-12); y la acentuación de pronombres demostrativos: "los alumnos de **éstos** suelen…" (I-10).
- Dislocación del acento en multitud de situaciones: palabras llanas con tilde en la última sílaba, "estrate**gías**" (I-11) o "fa**cíl**mente" (I-12); llanas con tilde esdrújula, "**fú**turos" (I-19), y viceversa, "me**tó**dos" (I-03).
- Tildes de palabras llanas que no cumplen la normativa: "j**ó**ven" (I-08), "investigaci**ó**nes" (I-09), "esqu**é**ma" (I-10).
- Focalización del menor dominio centrado en el uso de la tilde diacrítica: en los pronombres interrogativos y exclamativos: "un sitio de interacción, **dónde** tiene lugar…" (I-12); "**que** ciencias del lenguaje (…), conocer **que** objetivos…" (I-19); y en la ausencia del empleo de la diéresis o de la tilde: "psicolin**gu**ística" (I-04), "lin**guis**tica" (I-10).

3.3. La ortografía de los signos de puntuación

Junto a los errores de acentuación, la distribución de los resultados de esta variable demanda una planificación específica en la enseñanza del idioma, pues, si bien la media es un 3,85 –Tabla 6–; solo el 20%, con valor 5, hacen un uso variado de signos diferentes al punto y a la coma.

Valor NORMATIVA: SIGNOS DE PUNTUACIÓN	
5	Dominio bueno: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso. Empleo normal de otros signos de puntuación.
4	Dominio suficiente: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso y con empleo ocasional de otros signos de puntuación.
3	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso.
2	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, presentando además errores en su uso.
1	Dominio muy insuficiente: escaso o inexistente uso de los signos de puntuación más elementales.
0	No realiza el comentario crítico.

Hallazgos:

Puesto que este estudio pretende ofrecer una visión global de conjunto, detallamos algunos fenómenos representativos:

- Empleo de coma (,) entre el sujeto y el verbo: "hace posible que sus conocimientos**,** sean enseñables…" (I-01).
- Confusión en el empleo de los dos puntos (:): bien porque no se debe aplicar: "El tema de la charla fue**:** Transposición didáctica y enseñanza de la lengua." (I-19), pues la construcción no requiere su empleo; o bien en sustitución de otro signo: "El primero son las ciencias de la **comunicación; el segundo: los objetivos**…"

(I-09), en lugar de coma (,): …*comunicación; el segundo, los objetivos*…

- Aparición de puntuación entre el nexo y la estructura que introduce: "Mientras **que, la** didáctica de la lengua es…" (I-04).
- Ausencia de puntuación para delimitar incisos explicativos: "Nosotros, como estudiantes de filología hispanica __ nos preocupamos por la enseñanza" (I-02), "la última es la Retórica, o sea __ el arte de bien escribir…)" (I-10).

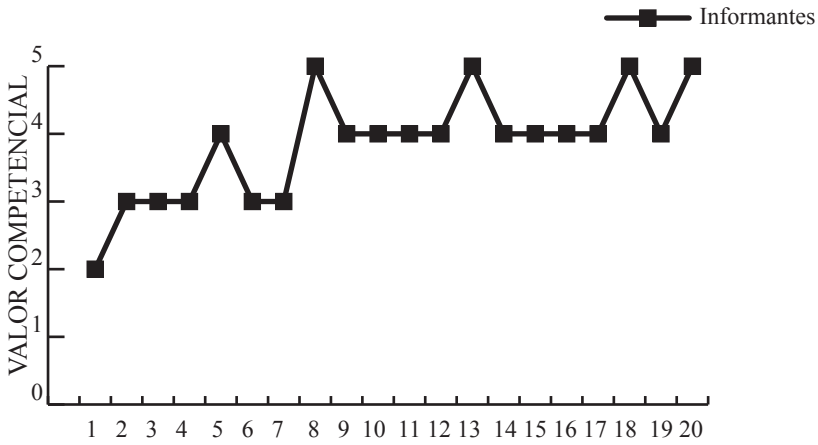


Gráfico 6. Normativa: ortografía de los signos de puntuación

4. A modo de conclusión

Nuestra investigación ha pretendido realizar, de manera sucinta, un perfil competencial fundamentado en el análisis cualitativo en torno a diversas rúbricas de evaluación referidas a los procesos cognitivos de la alfabetización académica. La primera consideración general refleja un nivel adecuado en el desarrollo de la escritura académica en lengua española, a pesar de la distancia lingüística existente con su lengua materna. Las razones: por un lado, la formación que han reci-

bido para su nivelación idiomática (asignaturas curriculares y cursos específicos); y, por otro, su preocupación por el dominio de la lengua meta empleada, ya que sus estudios están orientados al conocimiento de la lengua española.

Sin embargo, aunque la finalidad comunicativa se ha producido con éxito en el conjunto de la muestra, hemos de considerar algunos aspectos que pueden contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (E/LE) en contextos universitarios:

Propuestas de actuación	Resultados
La planificación ha de realizarse tomando como base el texto desde un enfoque comunicativo.	Reflexión sobre tipologías textuales que servirán de modelo en el momento de la producción escrita. Mejora en el desarrollo textual y en la adecuación del registro idiomático.
La enseñanza de la lengua debe atender más a los (sub)procesos que al producto final.	Creación de procesos de coevaluación y autoevaluación fundamentadas en el análisis del error. Gestión del aprendizaje de la lengua meta y análisis contrastivo de la interlengua del aprendiz.
La reflexión metalingüística debe estar integrada en los procesos comunicativos y en el uso de la lengua. Tras el estudio realizado proponemos hacer hincapié en una serie de aspectos.	Actualización normativa de la lengua de estudio. Desarrollo de la conciencia fonológica para evitar la dislocación del acento. Atención específica al empleo de los signos de puntuación, pues se considera necesaria una mayor diversificación y dominio en el uso.

Bibliografía

ÁLVAREZ, T. (2010), *Competencias básicas en escritura*, Octaedro, Barcelona.

CASSANY, D. (1987), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona.

FLOWER, L., HAMES, J. (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, nº 32, pp. 120-160.

JIMÉNEZ, R., ROMERO, M.F. (2012): *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*, Grupo Editorial Universitario, Granada.

RAE (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, vols. I y II, Espasa Libros, Madrid.

RUÍZ FLORES, M. (2009), *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Graó, Barcelona.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita", *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pp. 43-64, [on-line] http://www.*dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf* – 12.11.2013.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.09

Cecylia Tatoj
Uniwersytet Śląski w Katowicach
cecylia.tatoj@us.edu.pl

La política educativa en Polonia en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas

Resumen:
En el artículo se comenta la política educativa polaca y su influencia en la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia, especialmente la posición del español, teniendo como objetivo la presentación de perspectivas de esta lengua en nuestro país. Para que la visión sea completa presentaremos los datos relacionados con el español en todos los niveles de enseñanza en Polonia e intentaremos analizar cuál es la demanda del español en el nivel de enseñanza universitaria.
Palabras clave: política educativa, enseñanza del español, enseñanza de lenguas extranjeras.

Abstract:
The Foreign Language Educational Policy of Poland and its Influence on the Situation of Spanish at Polish Schools
In the present article, I comment on the educational policy of Poland in the area of teaching foreign languages. One of the main focal points is to analyze

that educational policy and its influence on the actual situation of teaching foreign languages, particularly concentrating on the position of Spanish language. The primary objective of this work is to present the perspectives of Spanish language in Poland. In order for the research to be complete, I presents data concerning Spanish being taught at all the levels of teaching in Poland.
Keywords: educational policy, teaching Spanish language, teaching foreign languages.

Introducción

Las opiniones sobre la importancia del conocimiento de las lenguas extranjeras han evolucionado mucho en las últimas decadas. Durante mucho tiempo no se ha notado casi ninguna preocupación por la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país, y hoy en día es uno de los perfiles más destacados en la política educativa polaca y se considera una de las mayores prioridades en la reforma del sistema educativo. Se han realizado grandes cambios normativos para lograr un objetivo muy ambicioso presentado por la Unión Europea para que los europeos sepan hablar al menos en dos lenguas extranjeras[1].

En el presente artículo enfocaremos todos los niveles de la enseñanza reglada en Polonia –desde la educación infantil hasta la formación profesional–, comentaremos la política educativa polaca en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras[2] y facilitaremos los datos relacionados con la enseñanza de español. El objetivo que pretende-

[1] Al mismo tiempo se destaca que en las recomendaciones de la UE se alude a la capacidad para comunicarse de manera efectiva, aunque no necesariamente perfecta.

[2] En nuestro artículo este término lo usaremos indistintamente con el de *política lingüística*, aunque el segundo también se suele usar para hablar de la política relacionada con la lengua oficial o cooficial de un país.

mos alcanzar es ofrecer una visión sintética de las perspectivas del castellano en Polonia.

Las cuestiones históricas

Para analizar bien la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia no se pueden olvidar las cuestiones históricas cuyas influencias son hasta hoy día muy importantes tanto en las decisiones tomadas por los políticos como por muchos miembros de la sociedad.

Los polacos han sufrido a lo largo de la historia varias invasiones por parte de naciones vecinas. Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras son especialmente importantes las Particiones de Polonia y la época del comunismo.

El término *Las Particiones de Polonia* se utiliza para denominar las divisiones del territorio polaco[3] entre los tres imperios –Rusia, Prusia y Austria– que tuvieron lugar en 1772, 1793 y 1795, a consecuencia de las cuales nuestro país desapareció de los mapas de Europa para volver en 1918. En los territorios controlados por Rusia y Prusia se implantó la rusificación y la germanización, que, entre otras consideraciones, no permitían usar la lengua polaca en las escuelas y, por lo tanto, toda la enseñanza se organizaba en ruso y en alemán, respectivamente.

Polonia recuperó la independencia después de la Primera Guerra Mundial, en el año 1918. No obstante, no se gozó mucho de ella, solamente 21 años. El 23 de agosto de 1939 se firmó el Tratado de no agresión entre el Tercer Reich y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), conocido también como Pacto Ribbentrop-Mólotov, cuya consecuencia directa fue la invasión de Polonia por Alema-

[3] Entonces, desde el año 1569, Polonia formaba con Lituania una república federal denominada República de las Dos Naciones.

nia el 1 de septiembre de 1939, y dos semanas después, el 17 de septiembre, la invasión de la URSS. Aunque Alemania perdió la Segunda Guerra Mundial, Polonia se mantuvo bajo la influencia de la Unión Soviética hasta 1989.

Teniendo en cuenta las siguientes cuestiones históricas todavía presentes en la memoria de la sociedad, no deberían extrañarnos los estereotipos negativos relacionados con la nación rusa y alemana y su negativa influencia en la enseñanza de estas lenguas en Polonia.

El itinerario legislativo para la regulación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia

Directamente después de la Segunda Guerra Mundial, es decir, en el año 1945, se introdujo en Polonia la obligación de estudiar una lengua extranjera. Cuatro años más tarde se decidió que la lengua no se podría elegir, sino que sería el ruso el que mantuvo ese estatus predominante durante casi 50 años. Vale la pena también tener en cuenta que los programas de la lengua rusa no eran políticamente neutrales sino que incluían elementos de propaganda.

Cuando en 1989 la situación política empezó a cambiar, también cambió la enseñanza de lenguas extranjeras. En el año 1991 se decidió que los alumnos estaban obligados a aprender dos lenguas extranjeras[4], pero no se especificaba cuáles[5].

Hasta el año académico 2008/2009 el primer idioma se empezaba a estudiar a los 10 años y, a partir del año 2009/2010, es en la escuela

[4] Por ejemplo, en España es obligatorio estudiar sólo una lengua extranjera.

[5] En algunos países europeos, como Alemania, Holanda, Suecia, Dinamarca, Noruega, Grecia y Liechtenstein, se ha decidido que la primera lengua extranjera a estudiar es el inglés.

primaria, es decir, a los 7 años (6 años)[6], cuando se comienza a estudiar la primera lengua extranjera.

En Polonia, la conciencia de la necesidad de aprender lenguas extranjeras es muy alta y por lo tanto los padres muchas veces no se arrepienten del dinero destinado para que sus hijos puedan aprender idiomas. Por ello, en la mayoría de las guarderías se dan clases de una o más lenguas extranjeras, financiadas por los padres. Se lleva a cabo en virtud de una orden del Ministerio de Educación Nacional, en la que consta que en las guarderías y en los primeros cursos de la escuela primaria se pueden añadir clases de lenguas extranjeras pero tienen que estar adaptadas al potencial del desarrollo de los niños, y por eso con los niños de 3 a 4 años deberían durar unos 15 minutos, y con los niños de 5 a 6 años, 30 minutos.

Antes de la reforma, el segundo idioma no era obligatorio y si se estudiaba no se hacía antes del instituto (*liceum*), es decir, a partir de los 15 años. Según Komorowska (2007: 26), hasta finales de los años 80, no más del 14% de la juventud polaca estudiaba dos lenguas[7]. La situación cambió en el 2009 cuando se inició la enseñanza del segundo idioma en el primer curso de la escuela secundaria (*gimnazjum*)[8], es decir, a los 13 años (12 años). Vale la pena subrayar que, por el bien de la continuidad y la eficacia de la enseñanza, el primer idioma que se haya empezado a estudiar tiene que ser continuado hasta finales de la escuela secundaria (*gimnazjum*).

---

[6] La última reforma del sistema educativo, que finalmente entrará en vigor el año 2015, ha bajado la edad de escolarización a los 6 años.

[7] Según las "Cifras clave de la enseñanza de lenguas", "en el contexto escolar europeo 2012, en el curso 2009/10, el 60,8% de alumnos de la UE de secundaria obligatoria estaba estudiando, al menos, dos lenguas, un porcentaje que en el caso español desciende por debajo de la mitad de los estudiantes: 39,4%".

[8] Desde 1999, el sistema educativo polaco consta de cuatro etapas: enseñanza básica, que incluye escuelas primarias (*szkoły podstawowe*); enseñanza secundaria (*gimnazja*); enseñanza secundaria superior, que incluye institutos (*licea*), escuelas de enseñanza técnica (*technika*) y de formación profesional (*szkoły zawodowe*); y, finalmente, educación universitaria.

Tal como acabamos de decir, la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas polacas es obligatoria, pero también puede tener carácter adicional. Es decir, el director de una escuela puede incluir clases de un idioma, diferente al ya enseñado, en el programa de educación tras haber recabado la opinión del consejo pedagógico y del consejo de los padres. Una vez introducida la asignatura en el programa, la asistencia es obligatoria.

Para que nuestra visión sea completa hay que tener en cuenta el número de horas que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras: en los primeros tres cursos los alumnos estudian dos horas[9] semanales[10]. En los siguientes tres cursos de la escuela primaria los alumnos reciben tres horas semanales de lenguas extranjeras. En la escuela secundaria (*gimnazjum*) deben estudiar dos lenguas, 14 horas semanales. En el instituto (*liceum*) y en las escuelas de enseñanza técnica se enseñan dos lenguas, 15 horas semanales, mientras que en las escuelas de formación profesional se enseña una lengua, 4 horas semanales. En cuanto a la escuela secundaria (*gimnazjum*) y al instituto (*liceum*), es el director quien decide cómo dividir el número de horas entre las dos lenguas. Además, el director del instituto (*liceum*) tiene a su disposición horas extras para formar clases con perfiles específicos, por ejemplo lingüístico: puede aumentar el número de horas de las lenguas extranjeras o añadir otro idioma.

Para aumentar la eficiencia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el Ministerio de Educación Nacional polaco ha puesto mayor énfasis en la importancia de los exámenes finales. A partir del año académico 2008/2009, la lengua extranjera se ha incluido en el examen que se realiza al final de la escuela secundaria (*gimnazjum*), aunque durante los primeros tres años no estaba incluido en el certificado que obtiene el alumno al concluir sus estudios en dicho centro, y sus resultados no se podían incluir al matricularse en la escuela secundaria superior, del tipo instituo (*liceum*). A partir del año 2011/2012, los alumnos de la escuela secundaria (*gimnazjum*) que han continuado el aprendi-

[9] La hora en la escuela polaca dura 45 minutos.

[10] Cada cuatrimestre consta de 16 semanas.

zaje de una lengua extranjera en base a los requisitos de la segunda etapa de la educación, están obligados a realizar la tercera parte del examen de la escuela secundaria (*gimnazjum*) de nivel avanzado. Los resultados del examen de la escuela secundaria (*gimnazjum*) de una lengua extranjera en el nivel avanzado se incluirán en la matrícula de las escuelas secundarias superiores (*liceum*) a partir del año 2018/19. A partir del año 2011/2012, los alumnos que en la escuela secundaria (*gimnazjum*) hayan continuado la enseñanza de una lengua extranjera en base a los requisitos para la segunda etapa de educación, están obligados a presentarse a la tercera parte del examen realizado al final de la escuela secundaria (*gimnazjum*) en el nivel avanzado.

También es obligatorio presentarse al examen de una lengua extranjera en el bachillerato (*matura*). El examen tiene dos partes: escrita y oral, y el alumno puede elegir el nivel de la primera (básico o avanzado). La parte oral no es gradual. El alumno tiene también derecho a elegir otra lengua extranjera, en cuyo caso puede presentarse al examen escrito, al oral, o a ambos. Como en el caso de la primera lengua extranjera, el alumno puede elegir entre el nivel básico y avanzado de la parte escrita; la parte oral no tiene niveles.

En cuanto a la educación universitaria, hasta la entrada en vigor de la Ley sobre la enseñanza superior, el 1 de octubre de 2011, las leyes sobre la enseñanza de lenguas extranjeras exigían la realización de 120 horas en el primer ciclo de estudios y que el alumno graduado alcanzara el nivel del idioma B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Asimismo, las autoridades tenían la posibilidad de aumentar el número de horas. A partir del año 2011 se ha cedido toda la decisión en cuanto al número de horas de enseñanzas de lenguas a las autoridades de las universidades, que deben tomar la decisión teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos.

En las últimas décadas, han cambiado mucho los objetivos que se exigen en la enseñanza de lenguas extranjeras: en la nueva base de programación (*podstawa programowa*)[11], documento fundamental

[11] La reforma de los programas ha sido iniciada por la orden del Ministro de Educación Nacional del 23 de diciembre del 2008.

para todos los programas realizados en las escuelas polacas, el Ministerio de Educación Nacional define los requisitos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras ligándolos estrictamente con el *Marco común europeo* de *referencia para* las *lenguas*: *aprendizaje*, *enseñanza*, *evaluación* preparado a petición del Consejo de Europa. Los cambios que se pueden ver en todos los niveles de enseñanza se reflejan como en una lente en el examen de bachillerato: hasta 2004 en institutos (*liceum*) y hasta 2005 en escuelas de enseñanza técnica, en el examen oral de un idioma extranjero se ponía énfasis en el conocimiento teórico de las estructuras gramaticales y el vocabulario y, a partir de 2005 y 2006, el examen oral de una lengua extranjera hace hincapié en la aplicación práctica del conocimiento de las estructuras gramaticales y del vocabulario.

En la eficacia de la enseñanza también tiene influencia el número de alumnos en los grupos. El Ministerio de Educación Nacional en los primeros tres años de las escuelas primarias no decide cúantos alumnos pueden asistir a las clases de la lengua extranjera, pero, a partir del cuarto año y hasta acabar la educación, el número de alumnos no puede superar los 24 por clase.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional se da cuenta de las diferencias entre los niveles de enseñanza de lenguas extranjeras de distintas regiones, notadas sobre todo al realizar la comparación entre las ciudades grandes y los pueblos. Además, existen muchos problemas relativos a la cualificación del personal, sobre todo presentes en el mundo rural. En el programa operativo denominado "Educación y habilidades. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2013", se afirma que en los pueblos casi el 33% de los profesores de inglés enseña sin tener cualificaciones suficientes para ejercer esta profesión. Por lo tanto, el Ministerio tiene previsto lanzar un nuevo proyecto de apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en las zonas desfavorecidas en el marco del programa Capital Humano Prioridad III. Para ello se destinarán 60 millones de EUR.

Cifras clave de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia

Para poder sintetizar la situación de la lengua española en Polonia, es imprescindible realizar una introducción presentando datos de las lenguas extranjeras más populares en la enseñanza polaca. Para hacerlo nos apoyaremos en el documento más reciente, es decir, en "Raport powszechności nauczania języków w roku szkolnym 2011/12" (Informe de la universalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en el año escolar 2011/12)[12] preparado por el Ośrodek Rozwoju Edukacji (Centro de Desarrollo Educativo)[13], comparándolo con los datos presentados en dos informes anteriores, correspondientes a los años 2008 y 2009.

Según el informe, en el año académico 2011/2012 en Polonia hubo 4 799 907 alumnos. De ellos 4 647 233 estudiaban lenguas extranjeras. Las lenguas más populares en Polonia son las siguientes: el inglés, que lo estudian el 91,6% de los alumnos; el alemán, 38,9%; el ruso, 5,1% y el francés, 3%.

Cabe destacar la fuerte posición de la lengua inglesa, que entró en las escuelas polacas en 1991 y que en relativamente poco tiempo –si tenemos en cuenta la falta de profesorado especializado– se llevó la victoria: ya en el curso 1996/1997 era la lengua más estudiada en Polonia y más elegida en el examen de Bachillerato. Y, al mismo tiempo, bajó bastante la lengua rusa, que en el mismo periodo de tiempo perdió un 95% de alumnos.

[12] Cabe subrayar que el informe incluye sobre todo los datos de las cuatro lenguas más populares en nuestro país. Los datos que describen la situación del español son incompletos.

[13] Institución pública de formación de profesorado a nivel nacional, adscrita al Ministerio de Educación Nacional.

La enseñanza del español en Polonia

La popularidad del español en las escuelas polacas es, en comparación con las cuatro lenguas arriba mencionadas, muy baja. En el año 2011/2012 lo ha estudiado el 0,8% de los alumnos[14]. Sin embargo, hay que tener en cuenta primero que durante décadas el castellano no ha existido en las escuelas polacas y, segundo, que su popularidad va creciendo sistemáticamente: en el curso 2007/2008 la tasa de prevalencia de aprendizaje de español como asignatura obligatoria era de un 0,29% y en el 2008/2009 ya era de un 0,4%. Aunque a primera vista los datos parezcan escasos, miremos las cifras: en el año 2009/2010 estudiaron español 24 080 alumnos, mientras que en el curso 2011/12 ya eran 39 748, es decir, un 65,1% más. Esto nos da el mayor crecimiento de popularidad entre todas las lenguas extranjeras enseñadas en Polonia[15]. La cifra de 15 668 nuevos alumnos de español es todavía más importante si tenemos en cuenta que el número de polacos de 0 a 17 años baja constantemente –según el informe de la población polaca presentado por UNICEF, su porcentaje en la población desde 1989 hasta 2011 bajó un 11%–. Asimismo, cabe señalar que el español se enseña en Polonia casi solamente en las ciudades, no se imparte en las escuelas rurales.

A continuación presentamos la popularidad del español en la enseñanza reglada en todos los tipos de escuelas polacas. En el curso 2007/2008, en las escuelas primarias, el español fue estudiado por 800 alumnos, en el curso 2009/2010, por 1190 y en el curso 2011/2012 ya eran 2025. En cuanto a las escuelas secundarias (*gimnazjum*), en el curso 2007/2008 la tasa de prevalencia del aprendizaje de español como asignatura obligatoria era de un 0,2%, y en el año 2011/12 lo estudiaban 13 530 alumnos.

---

[14] Otros idiomas cuya presencia notamos en las escuelas polacas son el latín, estudiado por el 0,5% del alumnado, y el italiano, 0,3%.

[15] Para la comparación, el crecimiento de otros idiomas fue el siguiente: el italiano, 30,9%; el alemán, 9,1% y el ruso, 7%.

La mayor popularidad del español se encuentra en las escuelas secundarias superiores, es decir, en los institutos (*liceum*). En el curso 2007/2008 lo estudiaban 12 650 alumnos, en 2008/2009 eran 14 220, en 2009/2010 la cifra ascendió a 16 220 y en el 2011/2012 ya suponían 21 937 estudiantes. Especialmente importantes para la lengua y cultura españolas son las clases bilingües. La primera se abrió en el Liceo nº XXXIV "Miguel de Cervantes" de Varsovia en el año 1991. Hoy en día, las clases bilingües funcionan en 14 escuelas en toda Polonia en las que –según la "Guía para profesores españoles de Secciones Bilingües en Polonia 2013-2014" preparada por la Consejería de Educación y la Embajada de España en Polonia– estudian más de 2300 alumnos e imparten clases 30 profesores españoles. Actualmente se imparten o solo en los institutos (*liceum*) –con clases enfocadas en la preparación lingüística, llamada clase "cero"–, o en las escuelas secundarias (*gimnazjum*) e institutos (*liceum*), sin ninguna preparación previa. A partir del curso 2015/16, desaparecerán las clases "cero".

Según los datos que encontramos en la publicación *El mundo estudia español*, en el año 2011, en el examen de Bachillerato, 722 alumnos eligieron español, de los que 355 realizaron el de nivel básico, 367 el nivel avanzado y 196 el nivel bilingüe, incluyendo además del examen de lengua los de Geografía, Historia y Literatura españolas. Es importante tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes que en el examen de Bachillerato eligen el inglés realizan el de nivel básico.

La popularidad del español en la enseñanza técnica es menor que en los institutos (*liceum*); sin embargo, también con tendencia creciente. En el curso 2009/2010, solamente el 0,1% de los alumnos eligieron esta lengua, mientras que en el curso 2011/2012, el 0,4%.

Para comparar, presentamos la escala de la popularidad del español en las escuelas polacas. Nos pueden servir los datos de la región de Silesia: hace unos años el español no se enseñaba en ningúna escuela pública, mientras que hoy en día ya se enseña de forma regular en más de 60.

Encontramos una situación parecida analizando los centros privados de idiomas, muy populares en Polonia. Hace unos años no te-

nían en su oferta la lengua castellana, pero en el año 2006, según el informe sobre la educación lingüística en Polonia, ya lo tenían 463, algunas de ellas especializadas solo en la enseñanza del español.

También hay que destacar la actividad del Instituto Cervantes con dos sedes: en Varsovia, fundada en el año 1991, y en Cracovia, 2004. Según los datos que encontramos en *El mundo estudia español*, "en Cracovia se matricularon unos 3500 alumnos en el curso 2011/2012. Asímismo, estas dos sedes gestionaron los exámenes del DELE realizados por 578 alumnos en 2008."

Es importante añadir que entre las actividades que despiertan y desarrollan el interés por el español entre los alumnos polacos, destaca la Olimpiada del Idioma Español, organizada por la Asociación Neofilológica Polaca en colaboración con el Instituto de Filología Románica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań desde 2011.

El español en la Educación universitaria

La mayoría de las escuelas superiores en Polonia ofrecen el español en su oferta educativa, pero no hay datos que nos puedan presentar el número de estudiantes que lo eligen. El Instituto Cervantes en el año 2003 estimó que lo podrían estudiar unos 10000 estudiantes. En su informe más reciente podemos leer: "de acuerdo con los datos facilitados por la Unidad Central de Estadística (GUS) en 2011, el número de alumnos que cursan espanol en las universidades públicas como lengua obligatoria, es de 20.800".

Sin embargo, el futuro del español en nuestro país está especialmente ligado a la formación de profesionales, es decir, los futuros traductores, intérpretes y profesores. La historia de esta formación es muy corta, ya que la primera Cátedra de Iberística se fundó en el año 1972 en la Universidad de Varsovia. Asimismo, cabe subrayar que la época era muy difícil para la lengua española, ya que hasta 1977 Polonia no mantuvo relaciones diplomáticas con España. En 1975 se

comenzó a impartir Filología Española en la Universidad Jaguelónica de Cracovia.

Hoy en día las Filologías Españolas o estudios relacionados funcionan en 9 universiades públicas y 9 privadas. Además existen dos escuelas superiores llamadas Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, en las que se forman profesores de español. Según el informe *El mundo estudia español*, en el curso 2011/2012 más de 2100 estudiantes cursaban Filología Hispánica o estudios relacionados (por ejemplo Iberística, Lengua Española, etc.). Según los datos facilitados por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior, en el curso 2007/2008 lo estudiaban 1783 personas.

Desde sus principios, los estudios de Filología Hispánica y estudios afines son unos de los más solicitados en todas las universidades polacas respecto al número de candidatos por plaza. Por ejemplo, en la Universidad de Silesia el mayor interés entre candidatos se ha observado en el año académico 2006/2007, cuando el número de candidatos por plaza era de 14,5[16].

Hablando de la enseñanza superior no podemos olvidar el Programa Erasmus, que desde el primer año de su existencia en Polonia, es decir, 1998/1999, es muy popular. Asimismo España, desde el primer momento, ha sido uno de los destinos elegidos más frecuentes. El primer año eran 63 los alumnos polacos que fueron a España, 10 años más tarde eran 1779 y en el curso 2011/2012 fueron 2721. En suma, fueron 15 318 los alumnos polacos que eligieron realizar sus estudios en universidades españolas, lo que significa que fue el segundo destino, tras Alemania, más deseado por los polacos. Al mismo tiempo va creciendo el interés que muestran los españoles por estudiar en Polonia: en el año 2009/2010 vinieron 1312 alumnos.

[16] El mismo año para inglés se registraron 8,4 candidatos; para el alemán, 6,8; y para el ruso, 3,4.

Conclusiones

Del análisis de los datos arriba presentados podemos observar que la lengua española es todavía poco conocida en Polonia y poco elegida como lengua obligatoria en las escuelas polacas; sin embargo, es preciso considerar que esta situación no siempre refleja realmente la demanda, sino que puede ser resultado de las capacidades del profesorado.

No obstante, la popularidad del castellano ha crecido mucho en los últimos tiempos en todos los niveles de enseñanza, sobre todo, en relación con las perspectivas, es importante que desde hace años Filología Hispánica y los estudios relacionados son de los más deseados en las universidades polacas. Por lo tanto, cada día más universidades públicas y privadas los incluyen en su oferta didáctica. Podemos tener la esperanza de que esta nueva generación, cuyo nivel de español está creciendo también gracias al Programa Erasmus, dará buenos frutos en el futuro. Vale la pena subrayar que hay mucho terreno por ganar, sobre todo en el ámbito de la segunda lengua, que ya es obligatoria a partir de la escuela superior (*gimnazjum*).

Asimismo, es preciso subrayar que los estereotipos negativos sobre las naciones rusa y alemana están todavía vivos entre muchos polacos, y empujan a los estudiantes a buscar otros idiomas extranjeros que estudiar. Como en Polonia el francés tiene fama de ser muy difícil y el italiano se presenta como lengua de alcance bastante limitado, el español parece la elección perfecta.

Bibliografía

BRAUNEK, A. (2013), *Raport powszechności nauczania języków w roku szkolnym 2011/12*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012, Eurydice, [on-line], http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES_HI.pdf – 7.10.2013.

DORECKA, D., DORECKI, T., SOBÓR, Z. (2012), *Poradnik dla dyrektora liceum ogólnokształcącego. Ramowe plany nauczania*, ORE, Warszawa, [on-line] http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=1995:nowe-materiay-dla-dyrektorow-szko&catid=164:wdroenie-podstawy-aktualnoci&Itemid=981 – 7.10.2013.

El mundo estudia español 2012, [on-line] http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html – 4.10.2013.

Encyklopedia PWN, [on-line], http://encyklopedia.pwn.pl – 10.10.2013.

FALKOWSKA, E., TELUSIEWICZ-PACAK, A. (eds) (2013), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, UNICEF, Warszawa.

Guía para profesores españoles de Secciones Bilingües en Polonia 2013-2014, Consejería de Educación y Embajada de España en Polonia, [on-line], http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/publicaciones/material-didactico/guia-prof-ssbb-polonia-2013--2014--modif-25-6-2014/guia-prof-ssbb-polonia-2013-2014%20%20modif%2025-6-2013.pdf – 10.10.2013.

KOMOROWSKA, H. (ed.) (2007), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej "Academica", Warszawa.

SAWICKI, P. (2004), "Hispanismo polaco en el cambio de los milenios", *Paralelo 50*, 1, pp. 44-55, [on-line], http://www.mec.es/sgci/pl/es/publicaciones/paralelo2004.pdf – 10.10.2013.

Szkolnictwo wyższe – 2007 – dane podstawowe (2009), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Departament Budżetu i Finansów, Warszawa.

TATOJ, C. (ed.) (2008), *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*, CODN, Warszawa.

TATOJ, C. (2012), "Kształcenie tłumaczy języka hiszpańskiego w Polsce", en: Kościałkowska-Okońska, E., Pławski, M. (eds), *Rocznik Przekładoznawczy*, VII, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, pp. 169-178.

ZARĘBSKA, J. (2008), *Raport Powszechność Nauczania Języków Obcych w roku szkolnym 2007/2008*, Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, CODN, Warszawa.

ZARĘBSKA, J. (2009), *Raport Powszechność Nauczania Języków Obcych w roku szkolnym 2008/2009*, Pracownia Rozwoju Systemu Doskonalenia Nauczycieli, CODN, Warszawa.

II parte

EN TORNO A LA DIDÁCTICA: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.10

Olga Esteve Ruescas
Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
olga.esteve@upf.edu

Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación

Resumen
Parece ser que entre las diferentes modalidades de formación del profesorado, aquellas que se desarrollan en el seno de un colectivo, en interacción entre los mismos docentes y dirigidas a la consecución de un objetivo común compartido, se manifiestan como más óptimas para favorecer procesos de mejora, individuales y grupales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este tipo de proceso sólo será efectivo si se lleva a cabo de forma sistematizada y participativa. Para ello las organizaciones, como son los centros educativos, deberán erigirse en comunidades de práctica.
Palabras clave: práctica reflexiva, objetivo compartido, interacción constructiva, enriquecimiento mutuo, profesionalización interactiva.

Abstract
Mutual Reflective Practice as a Model of Professional Development in Educational Centres
It has been shown that among the different modalities of teacher training, those that take place within a group, with interaction among the teachers

themselves and aimed at achieving a common objective are the most suitable for improving teaching practices. Nevertheless, this type of formative process is only effective if it is carried out systematically and if it is really participative. Therefore, efforts would be made to help organizations like schools to become communities of practice.

Keywords: reflective practice, common objective, constructive interaction, mutual enrichment, interactive professional development.

Introducción

Cuando hablamos de la formación continua del profesorado, debemos pensar que se trata de un proceso gradual para el que es necesario adquirir no sólo unas herramientas que nos permitan actuar como docentes de una manera digna, sino también estrategias para ir enriqueciendo de forma paulatina y a lo largo de toda la vida la propia actuación docente.

Al respecto, desde los paradigmas más actuales en el ámbito de la formación del profesorado (Esteve, Melief, Alsina, 2010; Korthagen, 2001; Pozo *et al.*, 2006), se concibe el proceso formativo como un desarrollo integral del individuo, un desarrollo fruto de la interacción entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno, es decir, como un constante proceso de reelaboración y enriquecimiento de las propias ideas y maneras de ver las cosas.

Desde la denominada *práctica reflexiva* (Esteve, Carandell, 2009; Perrenoud, 2004), para fomentar este tipo de proceso será fundamental promover la observación, la autoconfrontación y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente. La *práctica reflexiva* toma como eje central del desarrollo profesional de los docentes el aprendizaje realista y significativo, que es aquel que parte de las propias experiencias y de la reflexión crítica sobre las mismas. Se basa, en este sentido, en una visión constructivista de la propia formación, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto, y no un conocimiento ya creado con an-

terioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona o personas que se forman lo hacen dando significado a unos contenidos, y no recibiendo estos contenidos ya impregnados de significado (Esteve, Melief, Alsina, 2010).

La *práctica reflexiva* puede llevarse a cabo tanto de forma individual como colectiva. Según las necesidades y los contextos, se optará más por una u otra. Sin embargo, y desde los supuestos de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1968), se considera la interacción con otros individuos como uno de los pilares para fomentar procesos de aprendizaje (Esteve, Melief, Alsina, 2010), también en el ámbito de la formación del profesorado. En el contexto de los centros educativos, para que la interacción entre docentes favorezca un proceso formativo que ayude a avanzar en el propio desarrollo profesional, deberá atender a las características de una comunidad de práctica.

¿Qué son y cómo se caracterizan las comunidades de práctica?

Según Wenger (2004), uno de los autores que más han trabajado en este campo, una comunidad de práctica se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Define de forma colegiada un objetivo común de mejora, objetivo que deberá ser compartido por todo el grupo y que funcionará como eje o hilo conductor del proceso de formación.
- El trabajo en equipo se basa en una buena gestión de la comunicación, gracias a la cual se fomenta no solo una participación activa por parte de todos los miembros del grupo, sino también una mejora en las relaciones interpersonales.
- El trabajo en sí del grupo promueve la gestión del conocimiento de tal manera que se avanza en la construcción de un conocimiento práctico grupal a partir de todas las aportaciones y experiencias individuales. Dicho avance repercute al mismo tiempo de forma positiva en cada uno de los miembros de la organización, en un proceso dialéctico entre la vertiente grupal y la individual.

En relación con estas características, es importante resaltar la idea de que no se puede avanzar como grupo si no existe un objetivo de mejora compartido. Para ello, es necesario concretar y compartir, ya desde el inicio, un centro de interés. Asimismo, el debate que se genere en torno al centro de interés u objetivo definido debe fomentar la participación de todos los integrantes o miembros del grupo. Esto implica la necesidad de promover dinámicas grupales que permitan escuchar y, sobre todo, recoger todas las aportaciones individuales, así como de estudiar la mejor manera de gestionar el conocimiento que aporta cada uno en aras a la construcción conjunta de un conocimiento compartido (Carandell, Esteve, 2010).

De todo lo dicho anteriormente se desprende que una comunidad de práctica no es simplemente un grupo de personas que se reúnen por intereses afines. En este sentido, una comunidad de práctica no nace por el simple hecho de erigirse en grupo de trabajo, sino que se desarrolla gracias a una estructura de trabajo participativa que permite avanzar en el conocimiento práctico de forma realmente compartida y constructiva.

¿Cómo avanzar en el seno de los centros educativos hacia comunidades de práctica?

Debemos reunir a todos y hablar, porque eso no va bien, ¿cuándo convocamos una reunión?; ¿cómo podemos convencer a los demás, debe implicarse todo el equipo docente, pero es tan difícil?...

Cuántas veces oímos expresiones de este tipo en los centros educativos, expresiones que demuestran la necesidad de trabajar de forma colaborativa en el seno de los equipos docentes. Sin embargo, a menudo, el trabajo en equipo se convierte en un acto poco fructífero que no ayuda a avanzar como se quisiera, lo que genera un sentimiento de frustración. Y esto no permite hacer emerger la potencialidad del trabajo colaborativo entre docentes. El problema radica, en muchos

casos, en la inviabilidad de algunas *conversacione*s en el seno de los colectivos. ¿A qué nos referimos exactamente? Pues a la necesidad de generar *buenos debates* en los cuales se trabaje con empatía y de forma constructiva.

Según Mercer (2001), la idea central del *buen debate* es concebir el intercambio entre personas como un proceso de reciprocidad basado en el acercamiento de miradas a través de la búsqueda de puntos de contacto. Para encontrar puntos en común, es necesario trabajar en un contexto interactivo organizado que permita la construcción gradual de conocimiento a partir de las aportaciones de cada miembro del grupo. Esta organización no se da necesariamente en todos los grupos sociales, y hay que ayudar a que se cree (Carandell, Esteve, 2010). No se trata de una tarea sencilla, pero sí posible, si se conocen y utilizan algunas de las estrategias de gestión del conocimiento como las que presentamos en el siguiente apartado a partir del análisis de un caso práctico.

¿Cómo construir un contexto interactivo organizado que estimule el buen trabajo en equipo? Análisis de un caso práctico

El caso que presentamos a continuación hace referencia al debate interno de un grupo de docentes sobre la poca autonomía de los alumnos. El debate gira en torno al fomento de la autonomía del aprendiz y tiene como objetivo avanzar didácticamente y pedagógicamente como docentes en el fomento de un aprendizaje más autorregulado.

Como analizaremos más adelante en detalle, el debate tiene lugar a través de una estructura interactiva planificada que denominamos *itinerario reflexivo* porque, como la propia palabra indica, sigue una ruta y prevé unos pasos para alcanzar un objetivo. Así entendido, el *itinerario* responde a la puesta en marcha de forma organizada de un plan de trabajo, a través del cual el equipo avanza paulatinamente

y conjuntamente desde su punto de partida hacia la mejora de sus propias prácticas docentes. Dicho plan de trabajo parte del análisis de las propias experiencias y creencias, así como de la concreción de objetivos de mejora, y se encamina hacia la experimentación de nuevas alternativas metodológicas, que se construirán en equipo a partir de un proceso conjunto de indagación práctico-teórica. Al final del camino, se deberán evaluar tanto los efectos de dicha experimentación como el progreso percibido y constatado en relación con el punto de partida del grupo. El trabajo a lo largo de todo el itinerario se basa en la reflexión conjunta y el eje central lo conforma la interacción constructiva entre todos los miembros del equipo.

Ejemplo de itinerario reflexivo interactivo para construir en equipo estrategias docentes encaminadas a fomentar la autonomía del aprendiz

Paso 1. Indagación en las propias creencias

Reflexión individual (3')
Haz una lluvia de ideas sobre lo que relacionas con el concepto de 'autonomía'. Las siguientes preguntas pueden ayudarte en esta primera reflexión:
– *¿Qué relaciono con 'autonomía'?*
– *¿Qué hace un alumno autónomo? ¿En qué se diferencia un alumno autónomo de otro que no lo es?*
– *Comparando la autonomía en el aula con la autonomía en la vida real, ¿qué similitudes encuentro?*



Paso 2. Interacción con otros iguales y primer enriquecimiento del propio punto de partida

Reflexión en pequeño grupo e individual (6')
Formad grupos de cuatro personas y realizad las siguientes tareas:
– Intercambiad el resultado de vuestras reflexiones individuales buscando y anotando las coincidencias.
– Una vez realizado el intercambio, cada uno debe volver al mapa individual inicial y analizar aquellos aspectos de los otros miembros del grupo que pueden **enriquecerlo**.

Resultado del trabajo grupal
Coincidimos en…

-
-
-
-

Enriquecimiento personal
Las siguientes ideas de mis compañeros/as han enriquecido mi punto de partida:

-
-
-
-

Paso 3. Planteamiento de objetivos de mejora (en relación con la autonomía del aprendiz)

Reflexión en pequeño grupo (20')
¿Qué hacemos? ¿Qué nos queda por hacer?
Veamos ahora qué prácticas o estrategias utilizamos actualmente cada uno de nosotros en nuestras clases para promover la autonomía. ¿En qué medida funcionan? ¿Por qué funcionan? ¿Por qué no?

Valoración global de estrategias utilizadas

¿En qué tenemos que avanzar?
En relación con la autonomía, ¿a qué preguntas queremos encontrar respuestas?

-
-
-
- .....

Paso 4. Indagación teórico-práctica y segundo enriquecimiento del punto de partida

Planificación del trabajo de indagación teórico-práctica en pequeños grupos en aras a enriquecer el punto de partida (45')
Ahora es el momento de acudir a otras fuentes (cursos, jornadas, lectura de artículos, etc.). Para aprovechar estas fuentes al máximo sería conveniente organizarnos:
– *¿Quién quiere asistir a las Jornadas de...?*
– *¿Quién prefiere leer un artículo sobre autonomía?*
– *¿Quién intercambia ideas con compañeros y compañeras de otros centros…?*

Una vez hayamos realizado estas actividades de formación volveremos a encontrarnos como grupo y analizaremos las aportaciones de las distintas fuentes en relación con nuestras preguntas de indagación.

Paso 5. Materialización de una nueva estrategia docente y nuevo enriquecimiento del punto de partida

Ahora tenemos que preguntarnos cómo podemos materializar estas ideas en nuestras aulas (45').
Para ello:
– cada uno pensará una posible actividad o estrategia docente;
– la presentará y la discutiremos en grupo;
– finalmente haremos un listado con aquellas propuestas que nos parecen más útiles.

Posibilidades de materialización de nuevas estrategias docentes para fomentar la autonomía del aprendiz en el aula de lengua extranjera

Paso 6. Experimentación en el aula

Cada uno decide qué estrategia o actividad quiere experimentar. Vamos a dejar un espacio de dos a tres semanas de tiempo para poder experimentarla con tranquilidad, luego volveremos a encontrarnos.

Paso 7. Valoración global de los resultados de la experimentación y nuevo enriquecimiento

Es el momento de intercambiar percepciones, sensaciones y observaciones sobre la experimentación. ¿Qué quiere aportar cada uno? (45')

Mientras un miembro describe su experiencia, cada uno irá apuntando de forma individual lo que le aporta esa experiencia del compañero/a. Para

ello, puede ser útil plantearse la siguiente pregunta: *¿con qué me quedo de las distintas experiencias?*

Me Quedo Con …

Paso 8. Evaluación de los logros y del progreso

Ha llegado el momento de evaluar los logros de todo el trabajo (30'). Para esto realizaremos las siguientes tareas:

a. Recuperemos las preguntas de indagación que hemos planteado en el paso 3.
b. A partir de las mismas, analizaremos de forma conjunta si hemos conseguido o no dar una respuesta práctica *exitosa* a dichas preguntas.
c. Finalmente, y a partir de este análisis, estableceremos nuevos objetivos de mejora. Para esto nos volveremos a situar en el conjunto de las competencias docentes clave e iniciaremos un nuevo itinerario reflexivo-práctico de trabajo: Descripción de las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2012)

Si analizamos la estructura del *itinerario reflexivo* presentado, vemos que globalmente se compone de tres grandes fases, a saber: una primera fase de autoanálisis, individual y grupal, una segunda fase de indagación práctico-teórica que deberá ayudar a contrastar las propias ideas con otras perspectivas, y una última fase en la que, fruto del trabajo reflexivo previo, se diseñará, experimentará y evaluará

una nueva acción pedagógica. Por su parte, cada fase se compone de diferentes pasos.

Vamos a ahondar a continuación en cada una de estas fases y los pasos correspondientes. Primeramente, tiene lugar una fase de verbalización, individual y grupal, de los propios esquemas mentales en torno al objeto de estudio, en este caso, la autonomía del aprendiz (pasos 1 y 2). Esta verbalización se consigue a través de la denominada *técnica del desmenuzamiento* (Carandell, Esteve, 2010) que consiste en desgranar o descomponer los conceptos relacionados con las propias creencias (que son los que nos mueven a actuar de una manera determinada en el aula). Ello es importante porque el concepto que se tenga sobre lo que es la autonomía del aprendiz de lenguas (u otro aspecto de los procesos del aula) ejercerá de principio motor (inconsciente) de la propia actuación docente (Esteve, Melief, Alsina, 2010). La *técnica del desmenuzamiento* permite precisamente descubrir las ideas que se esconden detrás de las propias visiones porque obliga a diseccionar, separar, extraer y plasmar los diferentes elementos que configuran esa visión. Y gracias a este proceso podemos tomar conciencia de cuál es exactamente nuestro punto de partida en relación con lo que pretendemos conseguir. En este sentido, dicha técnica es útil para establecer un autodiagnóstico porque el hecho de plasmar como grupo los elementos clave del objeto de estudio, en este caso, de la autonomía del aprendiz, ayuda a visualizar de forma concreta lo que se pretende conseguir, *el ideal* y, consecuentemente, a establecer objetivos de mejora más concretos. Pero para que este proceso sea eficaz para el trabajo en equipo, es necesario seguir el juego dialéctico de reflexión individual y colectiva presentado porque favorece el acercamiento de mirada. Dicho acercamiento tiene lugar si se incita a los miembros del grupo a buscar aquellos aspectos de las ideas de los otros que puedan enriquecer la propia visión. De ahí la importancia del uso de un lenguaje positivo como el que encontramos en la palabra *enriquecimiento*.

La plasmación de las propias ideas, individuales y grupales, en relación con el objetivo de mejora (en este caso, la autonomía del aprendiz) ayuda a plantearse las preguntas que aparecen en el paso 3,

paso en el que se inicia la fase de indagación práctico-teórica. Estas preguntas servirán de punto de anclaje para incorporar de manera significativa la información que provenga de otras experiencias o de los saberes teóricos. Denominamos a estas preguntas *preguntas de indagación* (Esteve, 2010) y tienen como finalidad ejercer de puente entre las propias experiencias y las posibles aportaciones que provengan de otras personas iguales o más expertas, así como de los saberes teóricos. Este tipo de preguntas conforman un buen anclaje porque ayudan a establecer conexiones de calidad entre lo propio y lo nuevo; en el caso del trabajo específico con aspectos más teóricos, dichas preguntas ayudan al docente a percibir la teoría como una herramienta para clarificar, consolidar o cuestionar elementos de la propia experiencia o de las ideas subyacentes a la misma (Kozulin, 2003).

Una vez realizada la indagación práctico-teórica propiamente dicha (paso 4), es importante volver de nuevo a la propia realidad y analizar en qué medida dicha indagación ha permitido enriquecer el punto de partida del grupo. Para ello habrá que ir más allá de una simple declaración de intenciones y pasar del plano reflexivo al plano ejecutivo donde la reflexión ceda el paso a la acción. Ello no es posible si, por un lado, no se materializa lo aprendido en una nueva estrategia metodológica –que deberá justificarse– y, si por otro, dicha estrategia no se experimenta en las propias aulas (pasos 5 y 6). Finalmente, la nueva experimentación deberá ser objeto de evaluación por parte de todo el grupo (pasos 6 y 7), una evaluación que deberá tener una proyección de futuro y establecer, por lo tanto, las bases para esbozar un nuevo *itinerario reflexivo*.

En relación con las dinámicas grupales, tal como se desprende de las instrucciones que acompañan a cada uno de los pasos, el trabajo colaborativo se erige como un instrumento de aprendizaje. Al respecto, es importante señalar que el eje central del mismo lo conforma el juego dialéctico entre el *yo* y el *nosotros*. Como veíamos, la relación del individuo con el grupo y viceversa debe entenderse como una relación de enriquecimiento. Para conseguir dicho enriquecimiento, es importante partir siempre de las reflexiones, inquietudes y preguntas individuales para contrastarlas con las de otros e identificar el valor

añadido de las mismas. El verdadero trabajo de grupo comienza, así pues, con un espacio de reflexión o trabajo individual, es decir, dando voz al *yo*, para pasar después al *nosotros* en pequeño grupo y finalmente al gran grupo (Carandell, Esteve, 2010).

Ya centrándonos en la vertiente grupal propiamente dicha, es importante tener en cuenta cuál es la mejor composición del grupo para cada fase. En este sentido, se valorará si es más adecuado jugar con constelaciones heterogéneas u homogéneas. La primera dinámica (grupo heterogéneo: personas que generalmente no trabajan juntas o que pertenecen a distintos departamentos o imparten materias distintas) permite hacer emerger toda la riqueza que conllevan las diferentes visiones. Entendemos que el trabajo con grupos heterogéneos es muy necesario al principio de un proceso de mejora grupal, porque ayuda a romper endogamias y a establecer nuevas relaciones interpersonales. Sin embargo, no siempre hay que trabajar desde la heterogeneidad. Cuando el trabajo propuesto requiere una profundización en algún aspecto específico del dominio de conocimiento, entonces es más útil que los miembros del grupo tengan conocimiento compartido y una base de complicidad. En este caso, es más aconsejable el trabajo en grupos homogéneos (Esteve, Carandell, 2010).

Conclusión

Los centros educativos que responden a las características presentadas poseen una estructura interna sólida y una gestión interna de la comunicación que permite a sus miembros una construcción gradual de conocimiento especializado a partir del intercambio entre los diferentes miembros del equipo. En este sentido, dichos centros se constituyen por sí mismos como un lugar de aprendizaje por excelencia, un tipo de aprendizaje colectivo que permite tanto el desarrollo del equipo como el desarrollo personal de cada uno de sus miembros, gracias a un complejo proceso denominado *profesionalización*

interactiva (Gather-Thurler, 2004) que hemos intentado describir a través del *itinerario reflexivo*. Según esta autora, este tipo de trabajo en equipo ayuda a fomentar en las organizaciones educativas un proceso significativo de cambio y transformación en tres ejes: las prácticas en el aula, la cultura del centro y las relaciones interpersonales y organizativas.

Para finalizar, quisiera apuntar una última reflexión. El conjunto de acciones descritas empuja a cambiar necesariamente la mirada hacia lo que significa el desarrollo profesional. Posiblemente ello comporte en un primer momento algunas dudas y algunas inseguridades. Aún así, y siendo fieles a los principios expuestos al inicio, se considera necesario promoverlas porque, para avanzar como docente, tan necesaria es la experiencia como la colaboración con otros iguales (Gather-Thurler, 2004). El trabajo en equipo, bien planteado y organizado, puede ayudar en este sentido a avanzar en el propio desarrollo personal, siempre y cuando se tenga una actitud abierta hacia lo ajeno y se entienda la interacción con otros compañeros como un proceso de enriquecimiento mutuo.

Bibliografía

CARANDELL, Z., ESTEVE, O. (2010), "Construyendo conocimiento de forma compartida", *Guix*, 366-367, Barcelona, pp. 1971-1977.

ESTEVE, O. (2010), "Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente", en: Ruiz, U. (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Graó, Barcelona, pp. 29-46.

ESTEVE, O., CARANDELL, Z. (2009), "La formación permanente del profesorado desde la práctica reflexiva", *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, Barcelona, pp. 47-62.

ESTEVE, O., MELIEF, K., ALSINA, A. (2010), *Creando mi Profesión. Una propuesta para el Desarrollo profesional del profesorado*, Octaedro, Barcelona.

GATHER-THURLER, M. (2004), *Innovar en el seno de la institución escolar*, Graó, Barcelona.

INSTITUTO CERVANTES (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf – 15.11.2014.

KORTHAGEN, F.A. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, LEA, London.

KOZULIN, A. (2003), "Psychological Tools and Mediated learning", en: Kozulin, A., Gindis, B., Agevey, V.S., Miller, S.M. (eds), *Vygostky's Educational Theory in Cultural Contexts*, Cambridge University Press, Cambridge.

MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes*, Paidós, Barcelona.

PERRENOUD, Ph. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.

POZO, I. *et al.* (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno*, Graó, Barcelona.

WENGER, E. (2004), "Knowledge Management as Doughnut: Shaping your Knowledge Strategy Through Communities of Practice", *Ivey Business Journal*, January-February, [on-line] http://iveybusinessjournal.com/topics/leadership/knowledge-management-as-a-doughnut#.UtZIOPTuL4g – 15.11.2014.

VYGOTSKY, L. (1986), *Thought and Language*, M.I.T. Press, Cambridge, MA.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.11

Mª.Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu
Begoña Montmany Molina
Internatiol House-Universidad de Barcelona
bmontmany@bcn.ihes.com

La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE

Resumen:
Los diarios de clase, los portafolios o la observación de clases son herramientas que pueden ayudar al profesor de lenguas a sistematizar la reflexión sobre su propia práctica docente. Es necesario saber más sobre estas herramientas y su uso para que sirvan de motor de desarrollo profesional del docente. Iniciar procesos de práctica reflexiva aporta muchas ventajas al profesor de lenguas, pero siempre que esté motivado y lo haga por un interés personal.
Palabras clave: desarrollo profesional, formación de profesores, español lengua extranjera.

Abstract:
Reflective Practice and Professional Development in Spanish as a Foreing Language Teaching
Class journals, portfolios and observing classes are tools that can help language teachers to systematize their reflection on their own practice. Teacher

Trainers need to be conversant with these tools and their use in order to enable and enhance a teacher's professional development. Starting such reflective practice processes brings many advantages to the language teachers enhancing motivation, professional and personal interest.

Keywords: professional development, teacher training, Spanish foreign language.

1. Introducción

La formación continua del profesorado de lenguas obliga a prestar especial atención al desarrollo de la competencia docente, entendida esta como el conjunto de conocimientos y habilidades que nos han de ayudar en nuestra evolución a lo largo de toda la vida profesional (Delors, 1996: 16-17). En este artículo no se hablará de los conocimientos que ha de poseer un profesor de lenguas extranjeras, sino que se centra en la reflexión sobre su propia actuación docente como motor de mejora y de desarrollo profesional. Para ello, empezaremos intentando acotar el término *reflexión* en el contexto educativo; para pasar en segundo lugar a presentar qué entendemos por *práctica reflexiva*; en tercer lugar, comentaremos fragmentos de secuencias reflexivas incluidas en portafolios y diarios de profesores para, de ese modo, ir viendo desde una perspectiva práctica cómo la reflexión sistemática puede incidir en el desarrollo profesional.

Partimos de la evidencia, en este trabajo, de que en estos momentos ya no se acepta la visión tradicional del profesor limitado al aprendizaje y apropiación de teorías formuladas por otros, sino que se espera de él que sea capaz de investigar lo que sucede en sus clases con el objetivo de establecer un diálogo entre sus prácticas docentes y las teorías aprendidas que le lleve a reformular esas teorías si fuese necesario. Muestra de ello son los proyectos puestos en marcha por el Consejo de Europa (Newby *et al.*, 2010) y por el Instituto Cervantes (2013, on-line). Esta nueva actitud del profesor es la que ya adoptaron Richards y Lockhart (1994: 13-14) cuando afirmaban que:

- Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la *introspección*.
- La *experiencia es insuficiente* para el perfeccionamiento.
- La *reflexión crítica* puede promover una comprensión más profunda de la docencia.
- A partir de la reflexión sobre la propia enseñanza, es posible evaluar ésta, decidir si algunos aspectos de ésta pueden cambiar, desarrollar estrategias para el cambio y supervisar los efectos producidos al poner en marcha estas estrategias.

2. La *reflexión* en el ámbito educativo

El origen del término *reflexión* en el mundo educativo se atribuye a Dewey, quien la definió como la consideración activa, persistente y cuidada de cualquier creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostiene y de las consecuencias a las que conduce (Dewey, 1938). La acción reflexiva se diferencia de otro tipo de acciones como las impulsivas, las repetitivas, las de prueba-error o como las rutinarias, en las que el formando se adapta a la autoridad y a la tradición educativa más experimentada, sin desarrollar un pensamiento crítico, llevado por la inercia de la experiencia. Para Dewey (1938), el pensamiento reflexivo comprende, en un primer momento, un estado de *duda*, perplejidad, en el que se origina el pensamiento; a continuación, un *acto de búsqueda*, de pesquisa, de investigación –iniciándose así el proceso metacognitivo que caracteriza a la reflexión– para encontrar material que *disipe la duda*, resuelva y ponga fin a la perplejidad. La reflexión en este sentido es una práctica en la búsqueda de alternativas racionales y científicamente probadas que conduzcan a la profesionalización del educador.

2.1. Qué entendemos por práctica reflexiva

La práctica reflexiva tiene como objetivo iniciar procesos de formación basados en el análisis de la práctica docente. Así, como afirma O. Esteve (2006), esta se centra en explorar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación y del análisis e interpretación de los datos recogidos durante el período de observación. Lo que caracteriza estos procesos reflexivos es que los datos son recogidos en el aula por parte de los propios docentes.

2.2. Herramientas para la práctica reflexiva

Son muchas las herramientas de las que se puede servir el profesor para recoger de forma sistemática las reflexiones sobre su práctica docente (observaciones de aula, informes de clase, entrevistas, cuestionarios, diarios, portafolios, etc.), este trabajo se centrará en los diarios y portafolios de profesores tanto en formación inicial (programas de máster) como en formación continua (blogs de profesores y cursos de formación continua del Instituto Cervantes).

2.3. Iniciar procesos de práctica reflexiva

Es importante cuando un docente se decide a iniciar algún proceso de práctica reflexiva que esté motivado para hacerlo, se ha de contar que sin motivación, predisposición y ganas de implicarse es muy difícil poder ser constante y sistemático en la recogida de datos. Veamos a continuación un fragmento de la primera página de un diario de una profesora con más de 20 años de experiencia (fragmento 1) y la de un profesor que lleva más de 8 años (fragmento 2).

> **(1)** Se supone que un diario de aprendizaje debe ser algo personal y, sobre todo, sincero. Pues empezaré este diario diciendo que siempre odié los diarios ya sean de aprendizaje, ya sean de reflexión docente, ya sean de lo que se sean. Sí, sí odio los diarios, odio a Ana Frank hablando en primera persona, pero odio más todavía compartir los diarios, pero, bueno, como he llegado a Barcelona con una aptitud positiva y con una

clara misión de "observación" de todo lo que pasara por delante mío, no me va a quedar más remedio que adaptarme a la situación y echarle valor a este asunto de la reflexión docente o quizás en mi caso debería decir reflexión de aprendizaje. ¡Qué lío! ¡Empezamos bien, mezclando papeles!

Seamos positivos: quizás acabe convencida de que la introspección y autorreflexión se pueden llevar a cabo con este tipo de técnicas de manera productiva. ¿Quién sabe? En cualquier caso, de momento, prefiero pasearme por el bosque o por la playa charlando con alguien para hacerlo. A mí me funciona mucho mejor.

Para acabar, con estos preliminares de protestas y dar la puntilla he de decir que estoy convencida de que cualquier diario que no se haga en clase, no se debe hacer: no se hará después una vez llegues a casa. Y esto seguramente sea lo más sincero que pueda plasmar en este texto (M 1).

(2) Esta tarde ando entre nervioso e ilusionado. Mañana comienzo un nuevo curso con alumnos nuevos recién llegados a Bilbao y con un nivel cero de español. Entre que no estoy acostumbrado a un nivel tan bajito y que el curso es un intensivo de seis horas, hoy estoy como un flan.

Da igual la experiencia que acumule como profe y los años que lleve dando clase, el primer día de un curso nuevo siempre me pongo como una moto. Los días anteriores no puedo quitarme de la cabeza el inicio y ando dándole vueltas a cómo enfocar el curso. Y el día del comienzo… pues mariposas en el estómago e inseguridades. Eso sí, en cuanto cruzo la puerta, con Nico escondido en el bolsillo para sorprender a mis alumnos, empiezo a hablar y pasan unos cinco minutos de clase, ya me siento como Pedro por su casa. Los nervios desaparecen, las mariposas se esfuman y la clase es mi medio natural, el sitio más cómodo del mundo.

Para este intensivo me he propuesto llevar un diario de profesor (este blog). Va a ser un diario muy libre, nada de recoger detalladamente qué he hecho en el aula, solo reflexiones que me surjan estos días. Intentaré escribir a diario, después de clase, por la noche, cuando llegue a casa, pero tampoco me comprometo a nada. Si un día no tengo ganas, pues no habrá reflexión. El formato del curso, tres semanas y seis horas diarias, es perfecto para concentrar una reflexión que me lleve a centrar mi autoobservación en determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según me vayan surgiendo ideas, las iré llevando a cabo (M 2).

La actitud de la profesora del fragmento 1 evidencia una desmotivación total hacia el diario, lo percibe como una tarea de clase en la que no cree. Es difícil que a esta profesora la escritura sistemática de sus percepciones sobre sus clases le sirvan para poder detectar objetivos de mejora. En cambio, el fragmento 2 nos muestra a un profesor que cree en la escritura reflexiva y en la necesidad de recoger de forma sistemática sus percepciones con el fin de volver sobre ellas para poder analizar el desarrollo de un curso de un nivel con el que no está excesivamente familiarizado.

3. Para qué iniciar procesos de práctica reflexiva

Es importante ser realistas, ser mejores profesores es algo que todos nos proponemos a diario, pero quizás no tengamos que ser demasiado ambiciosos. El profesor ha de fijarse metas posibles y realistas, adecuadas a su contexto docente y a las que pueda poner un límite en el tiempo. Para poder entender mejor esta idea, veamos el fragmento 3.

> **(3)** Seguir investigando en mis clases mi discurso como docente. Me gustaría indagar formalmente en alguna pequeña investigación de análisis del discurso con muestras de mis clases. ¿Soy realmente una profesora que sabe *hacer preguntas*, que sabe favorecer la interacción, que reformula lo construido en clase para seguir construyendo… o creo serlo? (M 3).

Esta profesora es consciente de que la interacción que promueve en sus clases es mejorable, pero no se plantea cómo mejorar la interacción en el aula, ya que ese sería un objetivo demasiado ambicioso para poder resolver en un periodo corto de tiempo. La pregunta que se plantea al estar tan acotada le ha de permitir poder recoger datos para el análisis y encontrar respuesta fácilmente.

3.1. Cómo introducir la práctica reflexiva en nuestro trabajo

Es evidente que todos nos paramos a reflexionar diariamente sobre cómo nos ha ido la clase, eso nadie lo pone en duda; pero si no recogemos esas ideas de forma sistemática nos será mucho más difícil poder volver a ellas para revisarlas, analizarlas, interpretarlas, etc. Leamos, a continuación el fragmento 4 para apreciar cómo un profesor toma conciencia de la necesidad de dar sistematicidad a sus reflexiones.

> **(4)** No he utilizado de forma continua y sistemática técnicas que me permitieran recoger mis reflexiones, previas o posteriores, ni las conclusiones de éstas, por lo que ahora considero que la efectividad de mi reflexión quizá se haya visto mermada por esta *carencia de recogida de datos* que permitan ser retomados, consultados y compartidos con otros profesionales en posteriores ocasiones (M 4).

3.2. El cuándo también es importante: profesores expertos frente a profesores inexpertos

La percepción de sí mismo que puede tener un profesor con experiencia es diferente de la que tiene un profesor novel, así al profesor inexperto le cuesta acotar sus objetivos de mejora; sin embargo, el profesor experto ya puede detectar cuáles son sus puntos débiles.

> **(5)** Desde que empecé a ser docente, allá por marzo del 2011, me di cuenta de que para hacerlo bien debía pulir muchos aspectos, especialmente relacionados con el saber hacer. Durante los primeros meses mi reflexión se centraba en no hacerlo mal y en no cometer errores. Poco a poco he ido adquiriendo más competencias y mis reflexiones se centran en intentar innovar, siempre y cuando el tiempo me lo permita, claro está. En épocas de mucha carga de trabajo (junio-octubre) es casi imposible realizar una reflexión de tu trabajo, al menos en el centro donde trabajo. Sin embargo, cuando tengo ocasión me centro en buscar nuevas herramientas para trabajar en el aula, manteniendo aquellas que nunca me fallan (con sus respectivas modificaciones en función del grupo). Intento mejorar especialmente en el *ritmo de clase*, siempre intento evitar la monotonía y busco actividades reales y actuales, audiovisuales a poder ser (M 5).

4. Análisis de secuencias reflexivas para la autoevaluación, coevaluación y tutorización de procesos reflexivos

Hatton y Smith (en: Korthagen, 2001), distinguen entre *escritura descriptiva*, que no es reflexiva en tanto que no ofrece razones o justificaciones; *reflexión descriptiva*, que intenta razonar y justificar dentro de un estilo descriptivo y narrativo; *reflexión dialógica*, que implica observar los hechos desde cierta distancia para juzgarlos y explicarlos usando varias hipótesis posibles; y *reflexión crítica*, que trasciende el contexto inmediato de los hechos y acciones para tomar en consideración los múltiples contextos históricos y sociopolíticos. Hatton y Smith señalan que el paso de un nivel a otro implica una progresión en el desarrollo de la práctica reflexiva, siendo el primer nivel el más técnico y el último el que demanda un proceso metacognitivo más elaborado.

Es importante que el propio profesor o el tutor que le acompaña en su proceso formativo pueda analizar sus secuencias reflexivas a la luz de la teoría, con el fin de apreciar de modo objetivo cómo percibe su actuación docente, sus actividades de formación y con qué actitud se enfrenta a esa información. Este análisis ha de partir de sus escritos, analizando las secuencias reflexivas incluidas en sus diarios o portafolios y centrándose en lo que él mismo ha escrito, con el fin de que pueda darse cuenta de las características de la reflexión que está llevando a cabo. La toma de conciencia de su competencia reflexiva podrá ayudarle en su desarrollo profesional: el profesor que describe, narra, argumenta, justifica y razona su actuación está capacitado para detectar áreas de mejora y poner en marcha procesos de cambio (Atienza, González, 2012).

Veamos en primer lugar un fragmento de un diario en el que el profesor 6 describe cómo se siente ante algunas situaciones de aula. El profesor predominantemente se centra en la descripción de las carencias con las que se encuentra y en la necesidad de encontrar una respuesta a esta situación.

> **(6)** Soy consciente de las limitaciones de mi aprendizaje en ser capaz de: corregir de forma dinámica una actividad, contextualizar las actividades de lengua de modo que respondan a una situación cercana a la vida real y ofrecer una respuesta satisfactoria a la pregunta ¿Para qué realizo una actividad concreta? a la totalidad de mis actuaciones en el aula (M 6).

En el siguiente fragmento, del profesor 7, apreciamos que este, además de describir, en su portafolio incluye secuencias que intentan justificar o razonar algunas de las acciones que realiza en sus clases. Intenta buscar una respuesta satisfactoria a las dudas que le surgen.

> **(7)** También parto de la base que ahora me siento cómoda utilizando este tipo de herramientas y que ya están totalmente integradas en mi vida. Además, tengo algo más claro las posibilidades que me ofrecen y qué sistema de trabajo quiero poner en práctica. Sé que quiero que sea un trabajo colaborativo donde *el alumno sienta que trabajo con él y que no le estoy supervisando*. Sé que va a requerir de mí una labor de orientación. Me preocupa la labor de corrección de faltas de ortografía, expresión, etc.
>
> Desde el punto de vista del alumno me he asegurado previamente de la relación que tiene con Internet y de las actividades que realiza en este medio. Esto es importante porque el punto de partida sería diferente [...]. Confieso que voy a tientas y que, probablemente, *debería diseñar mucho mejor la tarea* antes de ponerla en práctica *para no ir dando palos de ciego* por el mundo. Sin embargo, si lo sigo posponiendo sé que terminaré por no hacer nada. Mala cosa es posponer las cosas. Eso sí, tampoco podemos decir que parta de la nada o que no tenga una idea de lo que quiero hacer. No, no es así. Tengo más o menos una idea de lo que quiero hacer y al punto al que quiero llegar. La cuestión es que no sé cuántas curvas y revueltas terminaré tomando para llegar al final (M 7).

En tercer lugar, presentamos un fragmento del portafolio del profesor 8, este sujeto valora las acciones llevadas a cabo en el aula. Lo hace de una forma prudente, admite que todo es fruto de su percepción aunque eso no le impide emitir juicios de valor que ponen en relación la teoría que ha ido asimilando sobre diferentes enfoques didácticos con sus objetivos de enseñanza.

> **(8)** Este modo de presentar el imperativo considero que *fue acertado* por diferentes razones. En primer lugar, supuso un modo de investigar alrededor de unos principios estudiados con anterioridad y *no transgredió, bajo mi punto de vista*, ninguno de esos principios. En segundo lugar, me permitió comparar este tipo de presentación con el tipo de presentación que había seguido hasta entonces [...]. Considero, además, que la presentación gramatical *ganó en efectividad* y que *supuso ahorro de tiempo*, si bien esta consideración es el *resultado de mi percepción* y no de pruebas objetivas (M 8).

En último lugar, presentamos un fragmento del portafolio del profesor 9, este informa de los cambios que ha operado desde que está siguiendo un curso de formación. Los conocimientos que ha adquirido le han hecho ver que puede actuar de modo diferente en sus clases, ha introducido cambios y ha obtenido resultados positivos. Está intentando proyectar la formación recibida a su propio contexto de enseñanza.

> **(9)** He seleccionado esta primera muestra porque los contenidos teóricos del artículo mencionado en ella han representado un aprendizaje relevante en relación con la asignatura Gramática Pedagógica y porque *han supuesto un cambio sustancial* en mi forma de trabajar la gramática en clase. Además, en la actualidad recurro a este tipo de trabajo y he desestimado en gran parte al que empleaba con anterioridad a la experiencia de aprendizaje y laboral [...].
> Asimismo, *me he dado cuenta de la necesidad de valorar* cuánto tiempo necesitan los estudiantes para realizar las diferentes tareas y de procurar que ese tiempo no sea excesivamente largo y que no se dilate tampoco en el transcurso de la sesión. Por eso, *he adoptado el hábito de dar a conocer a los estudiantes* los tiempos que necesitan para la actividad (M 9).

Conclusión

La reflexión como motor de desarrollo profesional solo es posible si el profesor está motivado en iniciar un proceso de práctica reflexiva y se compromete a ser sistemático en la recogida de datos. Como se ha podido apreciar en los fragmentos de diarios y portafolios que se han presentado en este trabajo, existen diferentes formas de explicitar la reflexión sobre la actuación que el docente lleva a cabo en el aula. Estas diferencias no son tan evidentes, en general, como en los fragmentos seleccionados con el fin de poder ejemplificarlas. Es verdad que puede afirmarse que lo que se encuentra mayoritariamente son escritos en los que predomina una secuencia reflexiva (ya sea la descriptiva, la valorativa, etc.) sobre el resto, pero ya ese predominio nos puede aportar información suficiente sobre el tipo de reflexión que está realizando su autor.

Es necesario que los docentes incorporen en su práctica diaria herramientas de análisis que puedan facilitarle la tarea de analizar sus textos reflexivos con el objetivo de ver hasta qué punto son conscientes de lo que acontece en el aula y de qué alternativas argumentadas son capaces de formularse. Alcanzar este objetivo solo es posible si ofrecemos a los docentes ejemplos de cómo otros profesores reflexionan sobre su actuación en el aula y los enfrentamos a la tarea de analizar esas secuencias reflexivas.

Textos citados en el artículo

A continuación se identifica el origen de las diferentes muestras de fragmentos de portafolios incluidos en el artículo.

M 1: Máster de Formación de Profesores de ELE, Universidad de Barcelona.

M 2: Blog Profesor en apuros, 2http://profesorenapuros.es/2011/06/manana--una-nueva-aventura.html.

M 3: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.

M 4: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.

M 5: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
M 6: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.
M 7: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
M 8: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
M 9: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.

Bibliografía

ATIENZA, E., GONZÁLEZ, M.V. (2012), "El portafolio de formación desde el punto de vista del formando", en: *Translation, Technology and Autonomy in Language teaching and Learning*, Peter Lang, Berna.

DELORS, J. (1996), "La educación encierra un tesoro", Ediciones Unesco, [on-line] http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF – 12.07.2013.

DEWEY, J. (1938), *Experience and education*, Collier, New York.

ESTEVE, O., *et al.* (2006), "El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent", en: *Articles de didáctica de la llengua i de la literatur*a, 39. Monogràfic "El Portafolis", Graó, Barcelona.

INSTITUTO CERVANTES (2013), *Parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas*, [on-line] http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es – 12.07.2013.

KORTHAGEN, F. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher*, Education, London LEA.

NEWBY, D. *et al.* (2010), *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*, [on-line] http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE – 12.07.2013.

RICHARDS, J., LOCKHART, C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classroom*, CUP, Cambridge. Versión española: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (1998), CUP, Madrid.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.12

Fernando López Murcia
Instituto Cervantes de Cracovia
fernando.lopez@cervantes.es

¿Me gusta lo que hago? La competencia emocional del profesor y el desarrollo cooperativo

Resumen:
El Instituto Cervantes (2012) ha descrito las ocho competencias clave que tienen o se espera que desarrollen sus profesores a lo largo de su trayectoria profesional. En el presente artículo nos centraremos en la competencia denominada "Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo del trabajo". Tres son las razones que nos mueven a ello: en primer lugar parece haber una clara correlación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el desempeño eficaz del trabajo. En segundo lugar, según se puso de manifiesto en otra investigación del Instituto Cervantes (2011), los estudiantes dan más importancia a la competencia emocional de los profesores que estos últimos. Y en tercer lugar, la competencia emocional no forma parte de los programas de cursos de formación de profesores de español. En estas páginas, queremos proponer un método de desarrollo profesional del profesor, el Desarrollo Cooperativo (Edge, 2002), como modelo que pueda contribuir a la toma de conciencia de la importancia del desarrollo de estas competencias emocionales.
Palabras clave: desarrollo profesional, competencia emocional de los profesores, Desarrollo Cooperativo, competencias clave del profesorado.

Abstract:
Do I Like What I Do? Teacher's Emotional Competence and Cooperative Development
The Institute Cervantes (2012) has described the eight key competences that his teachers have or are expected to develop along their career. In this article we focus on the competence described as "Managing feelings and emotions in the development of work" for three reasons: first, it seems to be a clear correlation between the development of Emotional intelligence and effective performance. Secondly, as demonstrated in another Cervantes Institute's research (2011), students give more importance to the emotional competence of teachers that the latter. Finally, emotional competence is not part of training programs for teachers of Spanish. In this paper, we propose a method of teacher professional development, Cooperative Development (Edge, 2002) as a model that can contribute to the improvement of these emotional skills.
Keywords: Professional development, Teachers emotional competence, Cooperative development, Teachers key competences.

Introducción

Quizás uno de los aspectos relacionados con la formación de profesores sobre los que más se ha escrito y, por ello, que más se ha desarrollado (Bailey, Curtis, Nunan, 2002; Mann, 2005; Esteve, Melief, Alsina, 2011) sea el del desarrollo profesional del profesor. En un intento por unir la teoría con la práctica docente, son varios los modelos de desarrollo profesional del profesorado y varias las herramientas propuestas, pero en todos los casos se parte de un principio común: "every successful professional development experience entailed our [teachers] ownership of the focus" (Bailey, Curtis, Nunan, 2002). Es decir, poniéndolo en palabras más cercanas a la profesión de profesor de lenguas: el profesor, al igual que el alumno, está en el centro del proceso de su propio desarrollo. Se produce, pues, un cambio de paradigma en los procesos de formación de profesores: se pasa de pensar que existe una teoría que el profesor debe comprender y acercar a su práctica

docente, a un modelo en el que es el profesor, partiendo de sus propias reflexiones sobre su propia actuación y movido por su propio interés, el que acudirá a una u otra teoría para intentar mejorar su práctica.

Es en este contexto, en el que en el año 2011, el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes se plantea definir qué competencias debería poder desarrollar un profesor de lenguas. Así surge el informe *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011). En él se analizan, siguiendo pautas de investigación cualitativa, las creencias de profesores, alumnos, expertos e investigadores externos y personal directivo y administrativo de diversos Institutos Cervantes. La investigación se ha realizado con un total de 575 participantes y tiene como objetivo establecer un sistema de clasificación de las características que definen al buen docente.

En el informe se contrastan las opiniones de los colectivos arriba mencionados, involucrados de una u otra manera en las clases de español. Entre otros aspectos interesantes, se examina la visión que tienen los alumnos y los profesores sobre las características de un buen profesor de lengua. Ambos grupos señalan, por ejemplo, la importancia que tienen las características centradas en la docencia[1] (un 62% en el caso de los profesores, frente a un 56% en el caso de los alumnos). Por otra parte, mientras que para los alumnos el siguiente aspecto en importancia son las características personales del profesor[2], marcado por un 40% de los alumnos entrevistados, solo un 20% de los profesores lo consideran esencial. Es decir, para los alumnos de español parece obvio que un profesor de español debe tener bien desarrolladas ciertas características personales, mientras que para los profesores no resultaría tan esencial para el desempeño de su trabajo.

[1] Por características centradas en la docencia se entiende que el profesor tenga formación, que promueva una enseñanza centrada en el alumno, que se desarrolle profesionalmente, que gestione el proceso de aprendizaje, que tenga flexibilidad y capacidad de adaptación, con experiencia docente y que fomente valores.

[2] Es decir, que sea eficiente en su trabajo y que tenga capacidad de relación, capacidad para motivarse, sentido crítico, un buen núcleo emocional y una actitud de apertura.

Posteriormente, el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, a partir de la información recabada en esta investigación, elaboró un documento, *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) que es una descripción de las principales competencias del profesor de lenguas extranjeras, y que sirve de marco para distintas acciones relacionadas tanto con la formación, como con el desarrollo profesional de los profesores.

Estas competencias, como señala Francisco Moreno, Director Académico del Instituto Cervantes, en la introducción del documento, comprenden:

> […] unas centrales –Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje– y otras que, siendo también propias del profesor de lenguas segundas y extranjeras, son comunes a otros profesionales – Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución, y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2012: 8).

En el presente artículo nos centraremos en analizar la competencia denominada *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* y su relación con la formación continua de los profesores, por tres razones fundamentales: en primer lugar porque es, como veíamos, una competencia fundamental desde el punto de vista de los alumnos; por otra parte, parece que, según las investigaciones de Daniel Goleman (2004) relacionadas con el impacto de la Inteligencia Emocional en el trabajo, puede llegar a marcar la diferencia en la actuación en cualquier puesto de trabajo[3]; y, por último, porque el desarrollo de la competencia descrita en *Competencias clave del*

[3] En palabras de Goleman: "when I calculated the ratio of technical skills, IQ, and emotional intelligence as ingredients of excellent performance, emotional intelligence proved to be twice as important as the others for jobs at all levels" (Goleman, 2004: 2).

profesorado de lenguas segundas y extranjeras no forma parte de ningún programa de formación de profesores de español como lengua extranjera (al menos de los que tenemos constancia)[4].

La competencia denominada *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* se subdivide en el documento del Instituto Cervantes en cuatro subcompetencias:

- Gestionar las propias emociones.
- Motivarse en el trabajo.
- Desarrollar las relaciones interpersonales.
- Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

Estas subcompentencias vienen a coincidir –si exceptuamos la última, pues está claramente centrada en el marco de la enseñanza– con los 5 componentes que establece Daniel Goleman (2004) para la Inteligencia emocional: *self-awareness*; *self-regulation*; *motivation*; *empathy and social skill*. Las dos primeras se corresponden a lo que en el *Documento* del Instituto Cervantes se denomina *gestionar las propias emociones*; mientras que las dos últimas conforman lo que para el Instituto Cervantes es el desarrollo de las relaciones interpersonales.

La lección que podemos aprender de las investigaciones de Daniel Goleman es que "research is also demonstrating that people can, if they take the rigth approach, develope their emocional intelligence" (Goleman, 2004: 3). Lo que nos proponemos hacer en las siguientes páginas es mostrar un camino, el del Desarrollo cooperativo (Edge, 2002),

[4] Curiosamente algo similar ha venido ocurriendo últimamente en la formación de profesores de ELE: los avances en el campo de la metodología de la lengua (currículum centrado en el alumno, aprendizaje por proyectos; etc.) han ido incorporándose poco a poco a los programas de formación de profesores. Hace ya tiempo que se habla de la importancia del componente afectivo de los alumnos en su proceso de aprendizaje de la lengua, parece que ha llegado el momento de admitir la importancia del desarrollo de la competencia afectiva del profesor. Cabe, por otra parte, añadir a este reproche una salvedad: en el Centro de Formación de profesores del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares llevan ya unos años programando cursos específicos de formación de profesores destinados a analizar esta competencia concreta.

destinado a desarrollar esta competencia descrita por el Instituto Cervantes como parte de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas.

Desarrollo profesional del profesor

Como veíamos antes, una gran parte de los modelos de desarrollo profesional sitúan al profesor en el centro de todo proceso de desarrollo[5]. Es el profesor el que, partiendo de sus propias inquietudes y de su experiencia en el aula, decide a qué aspecto dedicar su atención y sobre qué aspecto empezar un proceso reflexivo que le lleve a un cambio en su práctica docente. Según Olga Esteve (2004: 8) son cuatro las características básicas de este proceso que "explora la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas". Se realiza:

- a través de la observación y posterior interpretación,
- con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación,
- en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza,
- por parte de los mismos docentes.

Los pasos que seguiría el profesor en este camino serían varios, siguiendo a Elena Verdía (2009): en primer lugar, parte de una reflexión sobre su actuación en el aula (figura 1); lo que le llevaría a ser consciente de un área en su actuación en la que podría mejorar; esa necesidad o curiosidad de investigar sobre un aspecto concreto le movería a seleccionar un método que le ayudara a recoger datos (podría, por ejemplo, grabar sus clases en vídeo, o pedir a algún compañero que le observara, o decidir escribir un diario en el que guardara sus reflexiones sobre lo que ha ocurrido en el aula); después podría elegir colaboradores que le ayudaran en este proceso[6].

[5] Para una visión detallada de este aspecto, véase S. Mann (2005: 104 y ss.).

[6] Este paso podría, en algunos modelos de desarrollo profesional, no aparecer (Bailey, Curtis, Nunan, 2002). No obstante, para algunos, como Julian Edge (2002), como veremos más adelante, resulta imprescindible.

Llegado a este punto, debería seleccionar una herramienta adecuada para centrar el foco de atención en los datos que necesita para el objetivo concreto que se ha planteado (por ejemplo, si ha decidido trabajar sobre las interacciones de sus alumnos y ha decidido grabarlas, podría diseñar una ficha de observación[7] que le sirviera para vaciar los resultados necesarios para el posterior análisis: en qué momentos se produce interacción; qué tipo de interacción se produce; existe o no existe negociación del significado…). Por último, después de vaciar los datos obtenidos, se analizan e interpretan y se propone una actuación que nos llevará de nuevo a comenzar el proceso. El proceso aquí descrito es, pues, cíclico (Korthagen, 2001, en: Esteve, 2004) ya que el análisis e interpretación de los datos llevan al comienzo de un nuevo ciclo reflexivo.

Figura 1



[7] Para varios modelos de este tipo de fichas de recogida de datos, véase R. Wajnryb (1992).

Desarrollo cooperativo

Es en este marco teórico, el del desarrollo profesional y enfoque reflexivo del profesor, en el que se sitúa el Desarrollo Cooperativo (DC) de Julian Edge. Nuestra propuesta es que este modelo podría servir en el desarrollo profesional del docente para desarrollar algunas de las competencias emocionales tal y como aparecen descritas en las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.

El modelo de DC propuesto por Julian Edge parte de la premisa de que no podemos desarrollarnos individualmente:

> Necesito a alguien con quien trabajar, pero no necesito a alguien que quiera cambiarme o que me moldee de la manera que crean que yo debería ser. Necesito a alguien que me ayude a verme con claridad. Para hacer esto posible, necesitamos una forma distinta de trabajar juntos para que el desarrollo de cada persona quede en sus propias manos. Este tipo de interacción implica nuevas reglas para hablar, para escuchar y para responder que permitan cooperar de una manera disciplinada. Esta mezcla de desarrollo de la conciencia y de cooperación disciplinada es lo que llamo «Desarrollo cooperativo» (Edge, 2002: 17-18, traducción propia).

Aunque el desarrollo profesional es personal y está centrado en la toma de conciencia de nuestra propia actuación, en la autoobservación y en la práctica reflexiva, Edge cree que necesitamos además encontrar vías de trabajo con compañeros que nos ayuden a vernos a nosotros mismos con mayor claridad. Esta es la paradoja, hablamos de autodesarrollo, pero no podemos hacerlo de manera aislada, nuestro autodesarrollo necesita de otros puntos de vista.

Cooperando con otros podemos entender mejor nuestras propias experiencias y opiniones. También podemos enriquecerlas entendiendo las experiencias de otras personas: "gracias a la cooperación tenemos la oportunidad de escapar de la simple y egocéntrica subjetividad, sin tener que ir a la caza de la inexistente objetividad. Es lo que se denomina construcción de la intersubjetividad" (Edge, 2002: 17, traducción propia). Y este es nuestro objetivo y para eso

colaboramos con otros: para construir un conocimiento nuevo de forma conjunta.

Edge subraya que existen dos tipos de conocimiento: podemos aprender de lo que dicen los libros o charlas de expertos, y podemos aprender de la experiencia. El primer tipo es principalmente un proceso cognitivo que produce comprensión intelectual (es el conocimiento que tenemos cuando sabemos, por ejemplo, cómo funciona una bombilla). El segundo implica un proceso más emocional y proporciona comprensión experimental (es el tipo de conocimiento por el que sabemos cómo hablar a un alumno que tiene algún tipo de problema, o cómo te sientes cuando un niño te llama papá). Uno de los problemas de los cursos de formación de profesores reside precisamente en la incompatibilidad de estos dos conocimientos, el intelectual y el experimental[8]. Por ese motivo Edge propone una tercera manera de aprender: "aprendemos hablando, trabajando poniendo nuestros pensamientos en palabras para que otra persona pueda entenderlos" (Edge, 2002: 19, traducción propia).

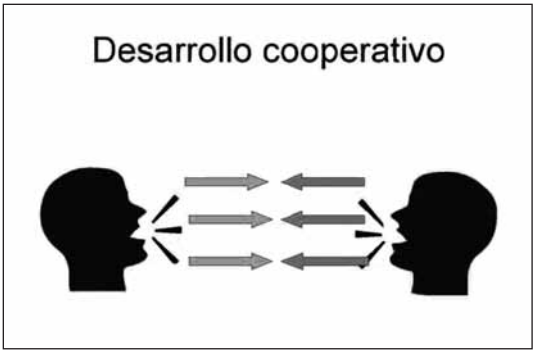
En nuestra tradición educativa se potencia la discusión como medio de profundización y análisis. Así, dos posturas encontradas (como en las de la figura 2) tenderán a buscar los puntos flojos de la exposición del contrario con la intención de que nuestros argumentos sean más persuasivos, creando una situación de ganar o perder. Esta perspectiva, que podría denominarse Desarrollo competitivo, no ayuda a desarrollar y profundizar en nuestro discurso pues, según Edge, nos hace estar más pendientes de preparar contraargumentos –lo que nos impide escuchar atentamente al adversario– que de explorar el camino que nuestras propias ideas nos pudieran estar sugiriendo[9].

---

[8] Para ver la misma cuestión, "¿cómo podemos establecer una conexión entre la formación del profesorado y la realidad del aula?", desde otro punto de vista, véase Esteve, Melief y Alsina (2011).

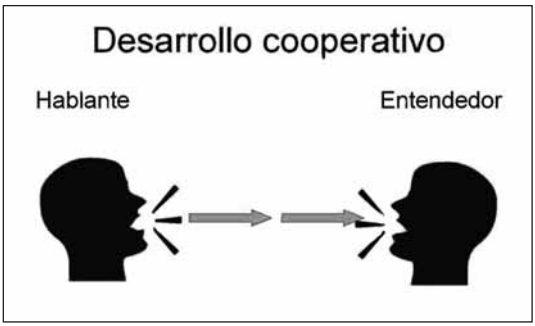
[9] Es interesante comparar esta visión de las interacciones de Edge con lo que F. Cembranos y J.A.Medina denominan *Oposición sistemática y Falsa oposición* (2003). Esta forma de interacción sería una de las más frecuentes en los grupos de trabajo y estaría provocada por la motivación de significación social. Si en una reunión alguien dice A, esto provoca inmediatamente que otra persona

Figura 2



En cambio, en el Desarrollo cooperativo (DC), Edge propone un cambio en este paradigma; propone que cambiemos las reglas de las interacciones. En el DC habrá una persona que hable (el Hablante) y, de esta manera, desarrolle su pensamiento; y otra que escuche y entienda (el Entendedor). La función del Hablante sería la de amplificar su pensamiento, sus propias ideas; la del Entendedor, la de ayudar al Hablante a desarrollarlas (figura 3).

Figura 3



diga no A. Una parte importante de las técnicas empleadas en el trabajo para la construcción colectiva del pensamiento está orientada a disminuir la interacción por oposición sistemática.

Para que este diálogo pueda producirse, el DC se fundamenta en tres principios: respeto, empatía y sinceridad, dado que parece ser que "la mayor barrera para el mutuo entendimiento es nuestra tendencia natural a juzgar, evaluar o aprobar o desaprobar las razones del otro". Para Edge resulta primordial que, antes de comenzar un proyecto de DC, nos pongamos de acuerdo en qué entendemos por respeto, empatía y sinceridad, pues se trata de palabras de uso corriente y convendría que los participantes en el proyecto coincidieran en entender exactamente lo mismo.

Respeto

En el DC el respeto es esencial y se demuestra de dos maneras. En primer lugar, es el Hablante el que decide cuál es el tema sobre el que se va a trabajar. Puede que el Entendedor crea que sería mucho más beneficioso para los dos poner el foco de atención en otro tema, o puede que después de ver algunas clases del Hablante piense que sería mucho más conveniente para su compañero que trabajaran otro aspecto de su actuación docente; sea como sea, el Entendedor acepta, por respeto, la decisión del Hablante y le acompaña en ese camino. En segundo lugar, el Entendedor acepta lo que el Hablante diga, admitiendo sus comentarios y opiniones sin juzgarlos con sus propios conocimientos: "El Hablante necesita sentir que puede perseguir esas ideas con seguridad conforme van surgiendo sin que sean atacadas, ya sea porque a alguien no les parezcan apropiadas, o bien porque ese alguien tenga otro punto de vista" (Edge, 2002: 27, traducción propia).

El compromiso que el Entendedor toma con el Hablante estriba en que asume que es este último quien tiene que organizar y desarrollar sus propias ideas sobre un aspecto concreto de su enseñanza, y es el Hablante el que decide qué ideas quiere explorar (por las razones que sean). Este respeto lleva al Entendedor a no mostrar acuerdo o desacuerdo, aprobación o desaprobación, sugerencias, opiniones ni

consejos, "por consiguiente, haciendo mutuo y recíproco el respeto no evaluativo que estamos describiendo entre ambos participantes" (Edge, 2002: 28, traducción propia).

Supongamos, por ejemplo, una situación en la que el Hablante afirma que a los grupos iniciales les enseña cada semana una canción y que les hace memorizarla y que le gustaría trabajar sobre ello para poder mejorar su manera de utilizar las canciones en clase. El Entendedor puede pensar que no es una actividad útil, sin embargo, no se lo dice e intenta ver en qué sentido podría serlo para el Hablante y para sus estudiantes, pues respeta su decisión.

Empatía

Pero este respeto por las decisiones y opiniones del Hablante no es suficiente. Para poder ayudarle significativamente en su desarrollo personal y profesional el Entendedor debe, además, intentar ver las cosas desde su punto de vista para poder entender así las clases, el aprendizaje y la enseñanza de acuerdo con los propios esquemas del Hablante.

En un esfuerzo por explicar qué entiende por empatía, Edge recurre a una definición de George Miller: "Para entender lo que otra persona dice se debe asumir que eso que dice es verdad y tratar de imaginar en qué sentido lo es" (Edge, 2002: 28, traducción propia). No se trata, pues, de sentir lo que el otro siente, ni de identificarte con su punto de vista, sino de reconocer lo que el otro ve:

> Cuando logro empatizar con alguien, soy yo, sigo siendo yo, reconociendo lo que el otro ve de la manera en la que lo ve; y reconociendo lo que el otro siente de la manera que lo siente; de tal manera que yo, siendo yo, puedo mostrárselo tan bien que el otro se reconoce en mi narración (Edge, 2002: 29, traducción propia).

Así, a través de la aceptación y utilizando la imaginación, el Entendedor intenta empatizar con el Hablante. Para ello tendrá que se-

guir solicitando aclaraciones y el Hablante trabajará para conseguir que lo que dice sea lo más claro posible, desarrollando de esta manera su discurso y su pensamiento. Esta práctica ayudará a que el Hablante se exprese con mayor claridad y, al mismo tiempo, reforzará el sentimiento de confianza y empatía que sienta con el Entendedor. Edge se muestra confiado en que esta cualidad de la empatía se puede desarrollar y mejorar con la práctica.

En este ejemplo podemos ver cómo podría funcionar: el Hablante afirma que disfruta mucho enseñando a la gente que tiene dificultades, por eso en la clase observada paró en repetidas ocasiones el audio, para ayudar a los alumnos a escuchar lo que la actividad pedía que escucharan. Al Entendedor le sorprende esta acción porque piensa que eso no ayuda a desarrollar la destreza de comprensión auditiva; es más, cree que puede dificultar su desarrollo. Sin embargo, intenta imaginar en qué sentido podría ser útil y le pide al Hablante que le explique por qué lo hace así y de qué manera cree que ayuda a los alumnos con dificultades en la comprensión auditiva. Muestra, pues, su empatía intentando ver desde el punto de vista del Hablante la situación comentada, tanto teórica como emocionalmente; esta empatía le facilita, además, ayudar a que el Hablante desarrolle su propio pensamiento y, con él, su discurso.

Sinceridad

La tercera condición que debe darse para poder llevar a cabo un proyecto de DC es la sinceridad. Por sinceridad no se entiende que el Entendedor deba decir en todo momento lo que piensa, a lo que se refiere es a la autenticidad del respeto y de la empatía ofrecido por el Entendedor. Es decir, el Entendedor acepta sinceramente respetar las opiniones e intereses del Hablante sin juzgarlo ni evaluarlo. Además, también es sincero cuando establece como uno de sus objetivos para participar en un proyecto de DC el empatizar con el Hablante.

Imaginemos que dos personas se han puesto de acuerdo en trabajar sobre el uso de la pizarra en la clase. La persona que ha sido observada quiere hablar del uso de los colores, piensa que el haberlos usado ha ayudado positivamente a los alumnos. El Entendedor es un experto en el uso de las pizarras, de hecho tiene un doctorado sobre el tema. Sin embargo, lo que intenta no es estar de acuerdo con él (obviamente lo está), lo que intenta es aceptar que el Hablante está siguiendo su propio camino aunque sea diferente del que él siguió y le anima a que pueda explicárselo. La sinceridad no significa que tenga que decirle cuál es su opinión sobre el uso de la pizarra, ni que muestre su acuerdo o desacuerdo, sino que ha aceptado respetar el camino por el que el Hablante decida ir y que lo acompañará intentando comprender su punto de vista.

Como concluye Edge:

> Quizá la clave de la sinceridad del Entendedor se encuentra en el peligro de ser cambiado. Cuando sinceramente ofrezco respeto y consigo la empatía, corro el riesgo de ser cambiado por lo que entiendo. Es en ese momento, quizá sólo en ese momento, cuando estoy abierto a la posibilidad de estar trabajando propiamente como Entendedor (Edge, 2002: 31, traducción propia).

Conclusiones

Creemos que el modelo de Desarrollo cooperativo propuesto por Edge, y que en este artículo solo hemos esbozado, puede servir de base para comenzar proyectos reflexivos de desarrollo profesional docente que incidan, por las características concretas del modelo, en la mejora de la competencia denominada en el documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes "Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo del trabajo". Esta competencia se define como:

> […] la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente (Instituto Cervantes, 2012).

Coincidimos con Goleman (2004) no solo en que esta determinada competencia es clave para el desempeño de la labor docente, sino que además en que es posible desarrollarla. El modelo del DC podría ayudar en esta labor al trabajar directamente en la mejora del desarrollo de las relaciones interpersonales, la gestión de las propias emociones y en la motivación intrínseca del profesor.

Creemos también que ya es hora de que los currículos de formación de profesores reconozcan la importancia del desarrollo de la competencia afectiva de los profesores, como ya hace tiempo que se reconoce su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Arnold, 2000).

Bibliografía

ARNOLD, J. (eds.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge, Madrid..

BAILEY, K., CURTIS, A., NUNAN, D. (2001), *Pursuing professional development. The self as source*, Heinle and Heinle, Boston.

CEMBRANOS, F., MEDINA J.A. (2003), *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en equipo*, Popular, Madrid.

EDGE, J. (2002), *Continuing cooperative development. A discourse framework for individuals as colleagues*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.

ESTEVE, O. (2004), "Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»", en: *Actas del Instituto Cervantes de Bremén*, [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf – 10.07.2013.

ESTEVE, O., MELIEF, K., ALSINA, À. (Coordinadores) (2011), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Octaedro, Barcelona, [on-line] http://octaedro.com/pdf/10117.pdf – 17.12.2013.

GOLEMAN, D. (2004), "What makes a leader?", "Harvard Business Review", January.

INSTITUTO CERVANTES (2011), "¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución", Instituto Cervantes, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf – 10.07.2013.

INSTITUTO CERVANTES (2012), "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras", Instituto Cervantes, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf – 10.07.2013.

MANN, S. (2005), "State-of-the-art: the language teacher's development", *Language Teaching*, 38 (3), pp. 103-118, [on-line] http://wrap.warwick.ac.uk/3249/1/WRAP_Mann_State_of__ART.pdf – 10.07.2013.

VERDÍA, E. (2009), "La observación de clases como herramienta de desarrollo profesional", en: el Dossier publicado en el *Encuentro Práctico de Würzburg*, [on-line] http://www.encuentro-practico.com/pdfw09/dosierEP_WU09.pdf – 10.07.2013.

WAJNRYB, R. (1992), *Classroom observation tasks*, Cambridge University Press, Cambridge.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.13

Ewa Palka
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
office@remedios.krak.pl

Colectivos con necesidades específicas, una nueva realidad universitaria

Un modelo de apoyo al estudiante del español con discapacidad visual

Resumen:
Los colectivos con necesidades educativas específicas es un término que engloba distintos grupos de personas, entre ellos alumnos con deficiencias o discapacidades. Los modelos de educación de las personas discapacitadas han evolucionado en las últimas décadas hacia el modelo actual de educación inclusiva, recomendado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, ratificada por Polonia en 2012. La Convención establece una nueva realidad a la que el Instituto de Filología Románica de la Universidad Jaguelónica de Cracovia casi inmediatamente ha tenido que encontrar respuesta, dada la matriculación de una estudiante con discapacidad visual. Tras analizar otras posibilidades, se toma la decisión de prestar el apoyo necesario bajo la fórmula de una nueva asignatura académica, titulada *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos*, organizada y desarrollada en colaboración con la Oficina de Atención a las Personas Discapacitadas de la UJ. La evaluación final ha demostrado que la asignatura es un éxito y beneficia a todas las partes implicadas, siendo

su valor añadido la formación del primer grupo de profesores de español en Polonia que saben enseñar a los discapacitados visuales. De esta manera una situación que al principio es un reto se convierte en una oportunidad. Al tener en cuenta los resultados conseguidos, se decide continuar el programa durante los cursos siguientes.

Palabras clave: derechos de personas con discapacidad, educación inclusiva, personas discapacitadas en el entorno universitario, español para discapacitados visuales, adaptación de materiales didácticos para discapacitados visuales.

Abstract:

Students with Special Educational Needs – A New Challenge for Universities. A Support Model for Spanish Language Learners with Visual Impairments

Special educational needs is an umbrella term for different groups of people including students with learning difficulties or disabilities. Over the last few decades the education solutions for the disabled have evolved towards the inclusive model, recommended in the UN Convention on the Rights of People with Disabilities, which was ratified by Poland in 2012. The Convention establishes a new reality which needs attention almost immediately by the Institute of Roman Philologies of the Jagiellonian University of Cracow, due to the matriculation of a student with visual disability. Having analysed different options, it has been decided to offer the necessary support under the form of a new academic subject entitled *Assistance to the disabled in educational environments*, organised and developed in co-operation with the Disability Support Service of the Jagiellonian University. The final evaluation has proved that the subject is a success and benefits all the people involved. The added value of the project is the training of the first group of Spanish teachers in Poland who know how to teach visually disabled learners. In this way the situation which, at first, was a problem has turned into an opportunity. Taking into consideration the results achieved the programme will continue during the following academic years.

Keywords: rights of people with disabilities, inclusive education, the disabled in the university environment, Spanish for learners with visual disability, adaptation of printed materials for visually disabled learners.

Los colectivos con necesidades específicas es un término amplio que en el contexto educativo engloba a todos los alumnos que por disponer de capacidades diferentes requieren una atención diferente, esto es, especial y personalizada, distinta de la que reciben los demás participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un grupo muy heterogéneo en el que se incluyen, por ejemplo, los alumnos superdotados y talentosos, pero también los alumnos con distintas deficiencias o discapacidades. Durante varias décadas, el sistema educativo de los alumnos discapacitados fue un mundo aparte, una realidad paralela que funcionó bajo la fórmula de las llamadas escuelas especiales que separaban a este colectivo del resto de la sociedad. La situación cambió de manera radical con la introducción de las aulas integradas, que consisten en unir dentro de un grupo a los alumnos con necesidades específicas junto con los que no tienen tales necesidades y llevar a cabo el proceso didáctico de acuerdo con un programa especial, contando con el apoyo del personal adicional cualificado. No obstante, con el paso del tiempo, este modelo ha cedido lugar a un nuevo concepto que es el de educación inclusiva, consistente en prestar el apoyo necesario dentro del sistema general de educación, es decir, evitando cualquier tipo de separación o segregación[1].

Los principios de esta idea deben buscarse en un debate sobre la discapacidad que se inicia y desarrolla en Estados Unidos y en Gran Bretaña en la década de los noventa del siglo XX. Como consecuencia de aquel debate aparece un nuevo enfoque de los derechos de las personas discapacitadas que empiezan a enmarcarse dentro de los derechos humanos. Es decir, la discapacidad deja de percibirse como un problema de naturaleza médica, clasificándose, precisamente, como uno de los problemas pertenecientes a la esfera de los derechos humanos[2].

Este cambio de percepción culmina en 2006, con la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas de la Convención Inter-

[1] Sobre la distinción entre la educación segregativa, integrativa e inclusiva y la utilidad del modelo inclusivo en la enseñanza universitaria, véase, por ejemplo (Stawska, 2011).

[2] Para más detalles, véase el artículo de Małgorzata Perdeus (2011).

nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entra en vigor en mayo de 2008[3]. La Convención adopta el modelo social de la discapacidad que sustituye el modelo médico usado hasta el momento y define a las personas discapacitadas como aquellas que tengan deficiencias de distintos tipos que puedan impedir su participación plena y auténtica en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Partiendo de tal definición, el documento marca el objetivo de facilitar a las personas con discapacidades hacer uso efectivo de todos los derechos humanos y libertades básicas que les corresponden al igual que a cualquier otra persona. Entre estos derechos está, obviamente, el derecho a la educación al que se dedica de manera expresa el artículo 24 de la Convención. Su texto expone que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Para el mundo universitario es particularmente importante el punto 5 del citado artículo 24, en el que se lee lo siguiente:

> Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Polonia ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 6 de septiembre del pasado año 2012, con lo cual su contenido se hace vinculante en nuestro país, con todas las consecuencias que ello conlleva. Entre ellas cabe enumerar la adopción del modelo social de la discapacidad, centrado en las barreras para participar en la vida social, el derecho a la educación de acuerdo con un modelo inclusivo, lo cual se traduce al derecho a recibir el apoyo necesario dentro del sistema general de educación

[3] Para el texto completo de la Convención, versión española, consúltese la página web: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf – 5.09.2013.

y, finalmente, la puesta en práctica de las medidas de apoyo personalizadas y efectivas para aprovechar al máximo el desarrollo académico y social. A las medidas que la Convención considera apropiadas pertenecen, por ejemplo, el apoyo entre pares y la tutoría.

La Convención establece entonces un nuevo marco de actuación y, por lo que se refiere a los centros de educación de todos los tipos, introduce una nueva realidad y configura nuevas perspectivas de la didáctica. Ante ello resulta preciso hacerse la pregunta de si estamos preparados para este reto y de qué manera podríamos afrontarlo.

En la Universidad Jaguelónica, la atención a los estudiantes discapacitados empieza a tomar forma a partir de 1999, con la aparición de la figura del delegado del Rector para los asuntos del estudiante discapacitado. Con el paso del tiempo se está buscando una fórmula organizativa más amplia y finalmente, en 2007, se funda la Oficina de Atención a las Personas Discapacitadas, cuya sigla polaca es BON. Las figuras o entidades de este tipo aparecen también en otras universidades polacas cuya buena voluntad se ve reforzada por las disposiciones de la Ley de Educación Superior, de 2005[4], y su normativa de desarrollo. Estos actos legales por un lado obligan a las escuelas superiores, tanto públicas como privadas, a que introduzcan en sus reglamentos internos disposiciones relativas al apoyo a los alumnos discapacitados[5] y por el otro establecen una subvención ministerial para facilitar la financiación de las inversiones necesarias. Dicho sea en otras palabras, en la actualidad todas las universidades polacas están obligadas a apoyar el acceso de las personas discapacitadas a la educación superior, sobre la base de la igualdad de oportunidades, y disponen de recursos materiales específicos para este fin. No

[4] Ustawa "Prawo o szkolnictwie wyższym", el texto de la Ley (en polaco), [on-line] http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365 – 5.09.2013.

[5] En el caso de la Universidad Jaguelónica de Cracovia dicha obligación se cumple entrando en vigor la Disposición no 122 del Rector de la Universidad Jaguelónica, de 10 de diciembre de 2012, sobre la adaptación del proceso educativo a las necesidades de las personas discapacitadas y personas en situaciones de salud especiales.

obstante, sólo algunos centros han optado por la creación de oficinas tipo BON, la mayoría decidió conferir esta misión a una persona que se encarga de coordinar toda la problemática. La fórmula de oficinas se ha adoptado, además de en la Universidad Jaguelónica, en la de Varsovia, la Católica de Lublin, la de Silesia, la de Szczecin y en algunas universidades técnicas, tales como la Universidad de Ciencia y Tecnología de Cracovia, o la Universidad Politécnica de Łódź. En general puede constatarse que se trata de las universidades antiguas situadas en las grandes capitales. En el caso de Cracovia la situación es particularmente ventajosa porque las universidades públicas han creado incluso una red que une sus entidades de apoyo a los discapacitados, mejorando la eficacia de las mismas. Y para ilustrar la escala del reto basta con decir que en la actualidad la BON de la Universidad Jaguelónica presta apoyo a unas 800 personas, entre estudiantes con discapacidades y aquellos otros que por problemas de salud de larga duración pueden encontrar dificultades en el desarrollo de los estudios.

Sin embargo, es preciso observar que las entidades de este tipo suelen ubicarse entre las estructuras centrales del organigrama de la universidad y pese a toda la labor de divulgación, sensibilización y formación que van desarrollando, su misión en muchas ocasiones es poco conocida a nivel de los respectivos departamentos o áreas y sus esfuerzos aún no han dado resultados suficientes. En otras palabras, un profesor universitario medio, en la mayoría de los casos, todavía no tiene conocimientos específicos sobre la problemática de la discapacidad y no sabe cómo facilitar los estudios a una persona discapacitada. Ante ello, la matriculación de tal estudiante se produce, generalmente, sobre un terreno poco preparado, con lo cual en un primer momento se percibe como un problema o, al menos, un reto. Como ejemplo de este tipo de situación puede servir la reciente experiencia del Área de Filología Hispánica del Instituto de Filología Románica de la UJ que, en efecto, no había tenido suerte de trabajar con alumnos discapacitados hasta el curso académico 2012-2013, cuando en una de las modalidades de estudios impartidos se matriculó Kamila.

Cada una de las discapacidades presenta unas características diferentes y, por lo tanto, exige unas estrategias de apoyo distintas,

orientadas a la solución de los problemas específicos de la misma. Nosotros hemos tenido que dar respuesta a las necesidades de la discapacidad visual, puesto que el problema de Kamila era el de ceguera completa.

La mayor dificultad a la que se enfrentan los estudiantes invidentes tiene que ver con el carácter visual de una gran parte del proceso didáctico. Tanto lo que aparece en la pizarra o, por ejemplo, en las presentaciones *power point*, como el contenido de los manuales o los materiales fotocopiados es inaccesible para este colectivo a no ser que se apliquen procedimientos especiales. En varios casos se trata de operaciones muy simples, basta, por ejemplo, con que el profesor lea en voz alta todo lo que va apuntando en la pizarra o lo que aparece en las diapositivas de una presentación, describiendo también los esquemas y otros elementos gráficos, para que el estudiante invidente tenga acceso a estos contenidos. Además se anima a los profesores a que den su consentimiento para que el estudiante pueda grabar con un dictáfono el discurso pronunciado durante una clase o conferencia, puesto que esto le facilita enormemente la toma de apuntes que en su caso también es algo más complicada y tiene que realizarse usando un sintetizador de habla[6].

Obviamente, en el caso de los manuales, el asunto se presenta más difícil, siendo necesario que los libros sean adaptados al formato electrónico. La adaptación consiste en escanear los contenidos y luego procesarlos para que puedan guardarse en *word* y con ello ser accesibles para el sintetizador de habla[7]. No obstante hay que observar que en la didáctica de lenguas extranjeras estas operaciones tropiezan con dos problemas específicos. Primero, todo el material escaneado,

[6] Sobre las estrategias que facilitan la enseñanza a estudiantes universitarios con discapacidad visual, véase, por ejemplo, material procedente del manual para profesores universitarios elaborado en el marco del proyecto DARE, publicado en *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego* (*cf.* "Przykłady strategii…", 2010).

[7] Sobre la adaptación de los materiales didácticos a las necesidades de los estudiantes con distintos tipos de discapacidad, véase el artículo de Joanna Dzięglewska (2013).

entonces el de carácter lingüístico también, suele contener errores o sufre algunas pérdidas, en el caso del español a menudo desaparecen, por ejemplo, los acentos gráficos. Por ello es imprescindible que el proceso sea llevado a cabo o al menos verificado por una persona que posea conocimientos consolidados del idioma en cuestión. Segundo, los manuales que se usan en la actualidad además del texto contienen una enorme cantidad de elementos gráficos de todo tipo que no suelen ser un mero adorno sino que son esenciales para el aprendizaje, siendo, por ejemplo, el punto de partida para una serie de actividades o ejercicios. A este respecto una de las colaboradoras de la BON, Katarzyna Błaszczak, ha observado:

> Las imágenes en color, atractivas para las personas videntes, los párrafos escritos en caracteres sofisticados, la disposición del texto en columnas, todo ello es muy difícil de entender para las personas que tienen problemas de visión. Además, la adaptación por su propia cuenta de los manuales de este tipo a la versión electrónica, accesible para las personas invidentes, es prácticamente imposible[8].

En efecto, tales elementos necesitan un tratamiento especial durante el proceso de adaptación, lo cual, a su vez, de nuevo exige el compromiso de alguien que conozca el idioma. Para tener idea de las dificultades que pueden suponer los manuales modernos a las personas invidentes y, por otra parte, para entender en qué consiste la adaptación de los contenidos de este tipo a las necesidades del colectivo en cuestión, obsérvese el ejemplo siguiente:

[8] En: (Szczocarz, 2010: 59). La traducción es mía.

► **Ejercicio procedente del manual *Español en marcha*, SGEL, pág. 106:**



Hablar de diferencias culturales.

C. NO se puede mirar

1. Mira los dibujos. ¿Dónde están? ¿Qué hacen?

a

b

c

d

e

f

► **Adaptación de este mismo ejercicio para el estudiante invidente, realizada por Paulina Kiedos, una de las participantes del programa *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos*:**

Español en marcha
Pág.106

Hablar de diferencias culturales
C. No se puede mirar
Ej. 12.C.1. Mira los dibujos. ¿Dónde están? ¿Qué hacen?
a. Dwaj mężczyźni – jeden biały, drugi ciemnoskóry – rozmawiają, a w tle widać kontur Afryki. […]
b. Na rysunku widać mężczyznę ze śladami całusów na policzkach na tle wieży Eiffla. […]
c. Na rysunku kobieta – Azjatka – trzyma w ręku prezent, obok widać kontury słonia. […]
d. W tle widać wieżę Big Ben. Mężczyzna w sweterku w serek pokazuje palcem na drugiego, z irokezem na głowie i w spodniach w kratę. […]
e. Japonka ma złożone ręce i pochyloną głowę. W tle widać górę. […]
f. Arab zdejmuje buty przed meczetem. […]

Para poner el ejercicio citado arriba al alcance de un discapacitado visual es necesario, obviamente, interpretar los contenidos gráficos que en este caso suponen el mayor obstáculo. No obstante, para que la adaptación sea correcta y útil, hay que saber cuáles son los elementos que deben resaltarse en la interpretación y, para ello, hay que entender las instrucciones que anteceden el ejercicio y los objetivos del mismo.

En el caso de Kamila, la BON muy pronto se dio cuenta de que difícilmente podía solucionar todos estos problemas por su propia cuenta, puesto que entre el personal de la oficina no había nadie cuyos conocimientos del español pasaran de iniciales. Por ello, se tomó la

decisión de contactar con el Instituto de Filología Románica y buscar alguna fórmula de colaboración.

Nosotros, para hacer frente a esta situación, hemos considerado distintas posibilidades. Al principio nos hemos planteado la opción de buscar a las personas, estudiantes o doctorandos de Filología Hispánica, dispuestos a ofrecer este apoyo imprescindible en el marco de voluntariado. Se necesitaban sobre todo personas que pudiesen, precisamente, revisar los materiales didácticos escaneados y hacer adaptaciones pertinentes de los elementos gráficos. No obstante, luego nos hemos percatado de que se podía hacer algo más. En ese momento cambiamos de enfoque: dejamos de percibir la situación como un problema que se tenía que solucionar y empezamos a verla como una oportunidad. Nos dimos cuenta de que los participantes de ese pequeño programa de apoyo que de todas maneras era necesario montar, adquirirían varios conocimientos nuevos, teniendo, además, la posibilidad de desarrollarlos en práctica. Consideramos que todo ello podía ser sumamente interesante para nuestros estudiantes, sobre todo aquellos que estaban realizando la especialidad de pedagogía que tenemos en los estudios de II ciclo. Concebida la idea, era preciso elaborar una fórmula que permitiera su implantación. Finalmente se tomó la decisión de abrir una nueva asignatura académica, puesto que según parecía, tal solución iba a representar una serie de ventajas para todas las partes implicadas. A saber, de esta forma se establecía un marco organizativo para las acciones a emprender y se garantizaba más estabilidad al proyecto, importante sobre todo para la figura central del mismo, esto es, Kamila. Además, los estudiantes interesados en participar podían contar con el reconocimiento oficial de su actividad, en forma de los créditos que iban a asignarse a la asignatura y, lo que era quizá más importante, la información correspondiente que en su momento aparecería en el suplemento a su diploma de estudios.

La asignatura, que se incluyó en el grupo de las asignaturas optativas y recibió el nombre de *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos*, tiene, por un lado, varios elementos de cualquier asignatura convencional, pero por el otro, también elementos que suponen cierta innovación. En primer lugar, aunque pertenece a la oferta

educativa del Instituto de Filología Románica, es desarrollada en una estrecha colaboración con la BON, siendo un ejemplo de buena práctica en cuanto a la colaboración de distintas unidades universitarias en el marco de un proyecto. Comprende en total 40 horas lectivas, distribuidas entre 16 horas del conversatorio que introduce el tema de la educación de las personas discapacitadas, 14 horas de prácticas individuales con la estudiante discapacitada y 10 horas de reuniones de seguimiento y evaluación.

Durante el conversatorio, que se divide en cuatro bloques y es un módulo inicial dentro de la asignatura, los estudiantes adquieren conocimientos básicos relacionados con el tema de la discapacidad, los distintos tipos de la misma y su repercusión en cuanto a la manera de llevar a cabo el proceso didáctico. Obviamente, se hace un especial hincapié en los asuntos relacionados con las consecuencias de la discapacidad visual para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido, los participantes conocen las herramientas y tecnologías que apoyan la educación de las personas con discapacidad visual y aprenden cómo adaptar los textos a sus necesidades, incluyendo elementos tales como representaciones gráficas de todo tipo, esquemas, notas a pie de página, etc. El conversatorio, por razones obvias, está a cargo de los especialistas de la BON.

Equipados de los conocimentos teóricos, o teórico-prácticos, los estudiantes empiezan las prácticas que consisten en el trabajo individual con la alumna a la que se presta el apoyo. Al principio habíamos decidido que cada uno de los estudiantes dedicaría a Kamila una semana en una primera ronda y luego una más en la otra ronda, pero luego estos planteamientos tuvieron que corregirse, por una serie de circunstancias; sin embargo, se observó el principio de dividir el ciclo de prácticas en dos rondas y asignar a todos los participantes del programa horas de prácticas tanto en la primera como en la segunda ronda, con la idea de darles tiempo para reflexionar y, quizá, introducir mejoras la otra vez que volvieran a trabajar con Kamila. En cuanto a la organización de las prácticas, se encargaron de ella los propios estudiantes y, en efecto, la intervención de los docentes fue mínima, reduciéndose a asegurarles un sitio donde pudieran en-

contrarse. Esto les daba bastante independencia a los estudiantes en cuanto a la planificación de las actividades, pero al mismo tiempo les hacía responsables, o co-responsables, del desarrollo de la asignatura. Hay que constatar que asumieron esta responsabilidad de forma ejemplar. Cabe subrayar, pues, que la libertad de organización de todo el proceso ha sido, precisamente, otro elemento innovador del programa. De hecho, no se establecieron horarios fijos, organizándose tanto el módulo teórico inicial, como las prácticas y las reuniones de evaluación con gran flexibilidad, la cual, según parece, beneficiaba a todas las partes implicadas. Además, el modelo que adoptamos para la asignatura suponía desde el principio la posibilidad de introducir cambios, con la idea de adaptarnos a las necesidades y responder lo mejor posible a lo que nos pidieran las circunstancias. En efecto, a lo largo del programa aparecieron algunas modificaciones, relativas, por ejemplo, al ritmo de las prácticas o a la evaluación del trabajo de los estudiantes.

El tercer componente de la asignatura eran reuniones de seguimiento y evaluación, organizadas con una frecuencia de una cada tres semanas, más una reunión final para resumir y evaluar todo el programa. Durante dichas reuniones, en las que participaban tanto representantes de la BON como del Instituto de Filología Románica, se comentaba el desarrollo de las prácticas, se ventilaban los problemas encontrados y se planificaban las actividades a emprender. No obstante, era, además, un espacio de reflexión sobre el trabajo realizado, un sitio donde poner en común la experiencia –nueva para casi todos– y un foro de debate sobre la dirección en la que seguir. Su duración era variable y dependía de la cantidad de asuntos que había por abordar.

El programa terminó a finales de mayo, con una reunión final en la que, además de una serie de asuntos formales relacionados con el cierre de todo el proceso, recogimos de los participantes las encuestas de evaluación que se les había pedido rellenar. El análisis de dichas encuestas confirmó lo que intuíamos o incluso ya sabíamos por los comentarios expresados en varias ocasiones a lo largo del tiempo que duró el programa: la nueva asignatura había resultado

un éxito. De hecho, benefició a todas las partes implicadas. Los estudiantes que participaron en la misma la terminaron entusiasmados y con la sensación de haber descubierto un mundo nuevo, cuya existencia antes habían ignorado y por el cual después ya sabían moverse. En las encuestas destacaron, entre otros aspectos, que el gran valor del programa consistía en su enfoque eminentemente práctico: los conocimientos adquiridos podían implementarse y verificarse de forma casi inmediata, observando y valorando los resultados concretos de las acciones emprendidas. Comentaron, además, que fue una experiencia interesante y enriquecedora desde el punto de vista de su futuro profesional, pero encima de ello, fuente de satisfacción personal, dada la circunstancia de poder ofrecer el apoyo pertinente a una persona que lo necesitaba. Nosotros, los docentes, apreciamos la importancia de haberles ofrecido a nuestros alumnos la oportunidad de adquirir esos nuevos conocimientos y vivir esa experiencia. Y la figura central del programa, Kamila, consiguió superar las dificultades iniciales y pudo continuar los estudios. De hecho, cabría concluir que no hay mejor indicador que diga que el resultado del programa ha sido positivo.

No obstante, nos ha sido grato escuchar, también, la opinión de las especialistas de la BON, que han constatado que el modelo de apoyo que hemos desarrollado implementa, precisamente, las recomendaciones de la Convención de la ONU –comentada al principio– dado que apuesta, en primer lugar, por la educación en el marco del sistema general, en segundo, se basa en la corresponsabilidad de todos los actores implicados –que en nuestro caso han sido Kamila, los estudiantes apuntados a la optativa, la BON y el Instituto de Filología Románica– y en el tercero, supone el apoyo entre pares y tutoría amigable, indicadas por la ONU como medidas de respaldo más apropiadas.

Finalmente, merece la pena añadir que los estudiantes que han participado en el programa serán, posiblemente, los primeros profesores de español en Polonia que sepan trabajar con discapacitados visuales, ofreciéndoles el tipo de apoyo que este colectivo necesita. Creemos que es un gran valor añadido de este proyecto.

Para resumir, ésta ha sido la respuesta que desde el Instituto de Filología Románica se ha dado a la nueva realidad universitaria en la que repentinamente nos encontramos. Al tener en cuenta los resultados que se han conseguido, positivos en varios sentidos y desde diferentes puntos de vista, se ha tomado la decisión de incluir la asignatura de *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos* en la oferta de las optativas disponibles en el curso académico siguiente. Con ello, la acción que surgió de una necesidad urgente de solucionar un problema puntual y concreto se ha convertido en una actividad consolidada que tiene por objetivo adaptar nuestros procesos educativos a las necesidades de los colectivos específicos en un horizonte más largo.

Bibliografía

CONVENCIÓN INTERNACIONAL sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, [on-line] http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf – 5.09.2013.

DZIĘGLEWSKA, J. (2013), "Przygotowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb osób niepełnosprawnych", *Wiadomości o równości*, 1 (2), pp. 15-22.

PERDEUS, M. (2011), "Model społeczny – nowoczesne podejście do niepełnosprawności", *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 4, pp. 8-10, [on-line] http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/4%20Biuletyn.pdf.

"Przykłady strategii nauczania studentów z niepełnosprawnoscią wzrokową" (2010), *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 2, pp. 29-33, [on-line] http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/2%20Biuletyn.pdf.

STAWSKA, A. (2011), "Edukacja włączająca jako wyzwanie dla modelu społecznego. Rozmowa z Simoni Symeonidou z Uniwersytetu Cypryjskiego w Nikozji", *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 4, pp. 22-26, [on-line] http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/4%20Biuletyn.pdf.

SZCZOCARZ, U. (2010), "Lektoraty dla studentów niepełnosprawnych", *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagielloń-*

skiego, 2, pp. 57-62, [on-line] http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/2%20Biuletyn.pdf.

USTAWA "Prawo o szkolnictwie wyższym", [on-line] http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365 – 5.09.2013.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.14

Izabela Rychel
Uniwersytet Wrocławski
izabela.ir@gmail.com

El Portafolio Europeo de las Lenguas como herramienta de autoevaluación

Resumen:
La evaluación es un concepto muy extenso que abarca muchas teorías y definiciones. Desde su aparición, en el siglo XIV, fue estudiado por muchos humanistas y psicólogos. Su enlace con la enseñanza no parece dudoso: en diversas formas, está presente en la educación desde siempre. El desarrollo de la evaluación a lo largo de los años ha aportado una nueva forma, la autoevaluación, con el fin de hacer a los estudiantes más reflexivos y conscientes de su propio aprendizaje. El uso del Portafolio Europeo de las Lenguas, como parte integral del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, promueve la independencia y la responsabilidad de los estudiantes. Actualmente son ellos quienes toman las decisiones de su proceso de aprendizaje y los profesores se convierten en los auxiliares que les guían, ya que el alumno responsable y reflexivo es más consciente de la necesidad e importancia de formarse.
Palabras clave: reflexión, autoevaluación, aprendizaje, autonomía, Portafolio.

Abstract:
The European Language Portfolio as a Self-Assessment Tool
Evaluation is such a wide concept that it includes a lot of theories and definitions. Since its appearance in the fifteenth century it has been studied by many humanists and psychologists. Its connection with education cannot be underestimated. The development of evaluation over the years has brought its new form, self-assessment whose purpose was to make students more reflective and aware of their learning. The usage of The European Language Portfolio as the integral part of the foreign languages learning process promotes student's independence and responsibility. Nowadays, students make decisions themselves about their learning process and teachers become helpers, who guide them. Moreover, responsible and reflective students are more aware of the necessity and importance of learning and self-development.
Keywords: reflexion, self-assessment, learning, autonomy, Portfolio.

El concepto de evaluación es tan extenso que abarca muchas teorías y definiciones. Apareció por primera vez en el siglo XIV en la lengua francesa (fr. *évaluation*, *évaluer*) para designar la actividad de evaluar, estimar el valor y la importancia de las cosas, dar opinión sobre el valor o el precio ((Rey-Debove, Rey, 1996: 842). La definición de dicho concepto fue cambiando junto con el desarrollo de los estudios de la evaluación. Al principio se la trataba de forma muy limitada para afirmar en qué medida se realizaban los objetivos educativos (Nevo, 1997: 52). En otras fuentes la evaluación fue entendida como la estimación de los beneficios y evaluación o una actividad que incluía también la descripción (Nevo, 1997: 52). Según Simons vemos la evaluación como un proceso sistemático de colección de la información sobre las actividades educativas. Como podemos observar, con el paso del tiempo el concepto de evaluación se alejaba cada vez más del modelo tradicional de lograr los propósitos designados y se enfocaba más en proporcionar información necesaria para tomar decisiones educativas (Cronbach, 1963: 672-683). Aparte de diversas teorías, en el concepto de evaluación siempre encaja la recogida y uso sistemático de la información sobre el valor de las acciones educativas desde el punto de vista de los receptores y de la gente que realiza

dicha acción; la autoevaluación es una forma específica de evaluación que aparece cuando el estudiante la realiza. En el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras este concepto se entiende como un proceso continuo y sistemático de colección de la información sobre sus propias competencias lingüísticas y educativas, cuyo conocimiento finalmente nos permite formar conclusiones del progreso hecho. La autoevaluación se puede dividir en dos tipos: la presente, que se toma durante el proceso de aprendizaje, y la de conclusión, que termina una etapa de educación y muestra los resultados finales para su futuro análisis y para sacar conclusiones. En la didáctica contemporánea, lo más importante es prestar atención en el proceso de aprendizaje mismo y no solo en sus resultados (Herbst, 2001: 65). Cuando los estudiantes se centran en el proceso de aprendizaje y en su perfeccionamiento, podemos hablar de autoevaluación formativa, que influye de manera positiva en todo el proceso. Posibilita a los estudiantes asignar los propósitos y realizarlos; les facilita también la planificación individual del proceso de aprendizaje y la repetición; les hace más conscientes observadores de su propio aprendizaje, más seguros de sí mismos y además les motiva a estudiar (Schneider, 1996: 17; Lissmann, 1997: 126; Bimmel, Rampillon, 2000: 21). Los estudiantes conscientes pueden hacer cambios significativos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, elegir técnicas y estrategias de aprendizaje y además reflexionar sobre sus faltas y defectos. Por lo tanto, en el estudiante se forma la actitud reflexiva, crítica de su propio trabajo, lo cual le hace incluso más consciente de su educación. La habilidad de autoevaluación influye a la hora de definir el resultado y el progreso, lo que en consecuencia aumenta la motivación que lleva al éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, la habilidad de hacer autoevaluación es una de las condiciones básicas del proceso de formación enfocado en el desarrollo de la autonomía del estudiante independiente, consciente de su propio aprendizaje. La autonomía es un concepto que ocupa una posición considerada en la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que el ser humano está visto como un individuo independiente, activo, que toma decisiones y busca de manera dinámica información,

acumula experiencias y decide sobre su futuro de forma responsable y con propósitos determinados.

La autoevaluación es un proceso complejo compuesto de cuatro etapas, de cuya realización depende su exito o fracaso. El proceso empieza con el autoanálisis del estudiante, que estima sus puntos fuertes y débiles en la competencia comunicativa y el nivel de conocimiento de una lengua. Después se crean los propósitos a corto y largo plazo que seguidamente se transforman en intenciones y acciones. Los propósitos siempre deben tener valores cognitivos, afectivos y de comportamiento, es decir, hay que representar lo que se quiere lograr, estar orgulloso de lo conseguido y aceptar un posible fracaso y sobre todo planificar las acciones y el esfuerzo que se han de tomar para cumplir los objetivos. Del funcionamiento coherente resulta la jerarquización de los propósitos en cuya estructura los objetivos principales están compuestos por los específicos (Pervin, 2002: 282, 287, 303). La fijación de propósitos es un trabajo muy importante para todo el proceso de autoevaluación, ya que los objetivos mal determinados pueden causar desmotivación. Según los estudios, la motivación intrínseca está presente cuando los propósitos están proyectados a corto plazo, son claros y en el futuro llevan a la realización de otros más complejos (Bandura, 1991: 280; Pervin, 2002: 291). Una de las partes importantes del proceso de autoevaluación es el análisis de criterios y normas. Los estudiantes los pueden tomar de diferentes fuentes (tales como profesores, amigos, documentos, etc.) o los pueden crear de manera individual. Cuando las normas están adaptadas de los maestros, su comparación con los criterios propios del alumno muestra la adecuación de la autoevaluación; en cuanto a la creación propia, reflejan el nivel de autoexigencia del alumno. En la didáctica actual funciona el método de negociación de criterios que intensifica la responsabilidad de los estudiantes por su propio proceso de aprendizaje. Dependiendo del tipo de evaluación, destacan dos modelos de criterios: la persona es evaluada como participante del proceso didáctico o como usuario de una lengua extranjera. En los últimos tiempos los criterios de evaluación y autoevaluación forman parte de *El Marco común europeo de referencia para las lenguas:*

aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL). El elemento fundamental para el proceso de autoevaluación es la observación continua del progreso individual y la identificación de los errores para poder encontrar las causas y eliminarlos (Kędzia-Klebeko, 2004: 891). En la última fase de autoevaluación se valora todo el proceso de aprendizaje y se verifica si los propósitos han sido logrados. Se analiza el material aprendido para comprobar el nivel de su realización. Todas las faltas notadas y conclusiones extraídas de la observación servirán para perfeccionar la educación del individuo. La autoevaluación facilita la observación de la realidad estudiantil desde una perspectiva nueva, exigiendo el análisis de acción del propio alumno, para el que la habilidad de comparar criterios y el enfoque crítico y reflexivo por parte del estudiante son imprescindibles. Sin embargo, la clave para una autoevaluación constructiva es el conocimiento del alumno y la capacidad de estimar acciones y resultados. De gran importancia, en dicho proceso, es también el entorno educativo: profesores, instituciones, media, etc; todos ellos suponen un flujo de información que debería facilitar la autoevaluación.

El Portafolio Europeo de las Lenguas es un documento propio de un estudiante que le hace posible presentar sus habilidades lingüísticas y experiencias interculturales de diferentes etapas de su formación. El Portafolio tiene que representar el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, es decir, el desarrollo del individuo a lo largo de todo este proceso, lo cual significa que debe realizarse con mucha frecuencia, durante toda la vida. La idea es relativamente joven, fue creada por el Consejo de Europa en los años 90 a base del MCERL. En los primeros años del siglo XXI el Comité de Acreditación aprobó 40 versiones del Portafolio, número que llegó hasta 107 en el año 2010. Cada Portafolio está formado por tres partes integrales: el Pasaporte lingüístico, que presenta el perfil lingüístico del estudiante, y sus experiencias interculturales; la Biografía lingüística, el compendio personal de las actividades lingüísticas y también la reflexión personal del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, sus necesidades y propósitos; y el Dossier, una carpeta que contiene trabajos y documentos seleccionados del propietario. Los aprendientes

completan, individualmente y en casa, el documento con la frecuencia que les parezca adecuada. A lo largo del proceso del aprendizaje, los estudiantes, al completar especialmente las listas de habilidades, pueden notar el progreso o la falta de éste. Con la ayuda mínima del profesor, se hacen cada vez más responsables por su aprendizaje. A la hora de completar el documento, los alumnos tienen que estimar de forma objetiva sus conocimientos y reflexionar sobre las técnicas, estrategias, y el material que les facilitó el progreso o se lo impidió. El uso regular del Portafolio contribuye al cambio del modelo tradicional en el que el profesor es el único considerado responsable de la enseñanza. Actualmente, son también los estudiantes, que esforzándose en observar su propia educación, pueden sacar mucho provecho para el futuro. Aunque en otros países como, por ejemplo, Suiza, Francia, Rusia y Alemania, la idea del Portafolio se ha dasarrollando y los estudiantes siguen trabajando con el documento, en Polonia el concepto es relativamente nuevo. Ninguna escuela trabaja de manera regular con Portafolio y hasta ahora solo se han realizado prácticas en pocas escuelas.

El Portafolio Europeo de las Lenguas se inscribe perfectamente en las recientes tendencias referentes al proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras. Las últimas décadas han traido cambios muy significativos en dicho procedimiento, en cuya base está el desarrollo de las nuevas teorías del aprendizaje de idiomas, la caída del behaviorismo, la aparición del constructivismo y el avance del modelo comunicativo enfocado en el estudiante. Se ha cambiado el esquema tradicional donde el profesor era el núcleo del conocimiento, el estudiante su receptor pasivo y el proceso de enseñanza el unidireccional flujo de información. En esta situación, el cambio en el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido natural para que los estudiantes puedan hacer frente a las nuevas tendencias. Por consiguiente, ha sido imprescindible completar ese proceso con la reflexión y autoevaluación de las competencias de los estudiantes. Esta solución no les da a los alumnos la respuesta de cómo comportarse en cada situación; sin embargo, anima al análisis del proceso de aprendizaje a través de la reflexión de las causas, consecuencias y carácter de las

decisiones tomadas o de las que irán a tomar. La creación de reflexión en los estudiantes nos garantiza su continuo desarrollo, no solamente durante los estudios, sino en su futuro trabajo. El valor de la reflexión y de la autoevaluación está en su papel como factor que aumenta su autoconciencia. No solo ayuda a los estudiantes a darse cuenta de sus puntos fuertes y débiles y, en consecuencia, a designar propósitos para lograrlos, sino que también aumenta la conciencia de las reglas presentes en el proceso de aprendizaje. Esta conciencia es imprescindible para hacerse responsable del proceso de aprendizaje y cada vez más autónomo. La autonomía en los alumnos en muy importante, ya que se considera que solo el involucramiento activo en el proceso educativo puede dar los efectos deseados. Para lograr este propósito, los profesores deben desarrollar en sus estudiantes el enfoque de la reflexión y la autoevaluación. Sin embargo, con mucha frecuencia en el proceso educativo falta la enseñanza de la reflexión. El Portafolio Europeo de las Lenguas, elaborado por un grupo de expertos, parace tener el potencial para llenar este hueco. El documento fue creado con el objetivo del desarrollo de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje; además, las partes integrales del documento tienen que forzar el desarrollo de la autoevaluación de los alumnos. La autoevaluación, que es la capasidad de entender sus propias habilidades, es muy importante en el proceso de aprendizaje, especialmente cuando este proceso se convierte en un proceso autónomo. Las partes integrales del Portafolio, agrupadas, pueden dar pie a numerosos debates entre los estudiantes y el profesor, pero también entre los propios estudiantes. Los alumnos que trabajan con el documento de manera regular, volviendo una y otra vez a las listas de habilidades, tienen la posibilidad de notar su propio progreso o su falta. En su objetivo, el documento fue pensado para desarrollar la reflexión y autoevaluacuón y, por consiguiente, la autonomía en los estudiantes de idiomas.

El objetivo de mis estudios fue comprobar si el Portafolio Europeo de las Lenguas realmente promueve y facilita el involucramiento de los estudiantes en el proceso de autoevaluación. De todo el abanico de posibilidades que ofrece dicho documento, centré mis estudios en verificar si puede animar la reflexión entre los estudiantes y favorecer

su autoevaluación. La curiosidad por la eficacia del uso del Portafolio Europeo de Lenguas como la parte integral del proceso de aprendizaje de las lenguas extrangeras, fue el porqué de realizar los estudios. Su fin era verificar si el trabajo con el documento mencionado influía en el desarrollo de la autoevaluación y reflexión entre los estudiantes. Los estudios tuvieron lugar en la escuela secundaria de nombre Jan Kasprowicz, en Świdnica. El proyecto duró un año escolar, desde septiembre de 2012 hasta junio de 2013, y fue realizado con cinco estudiantes de diferentes clases. Los alumnos que tomaron parte en la prueba no tenían ninguna noción de español. El curso al que asistieron fue de sesenta minutos semanales. Al principio, los estudiantes obtuvieron descripciones claras del Portafolio Europeo de las Lenguas para colegiales y estudiantes de escuelas superiores y de su funcionamiento. Una de las reglas del trabajo con el Portafolio dice que es la propiedad del alumno y que él mismo tiene que decidir cómo y cuándo trabaja con él. Por consiguiente, no persuadí a los alumnos de cómo tenían que trabajar con el Portafolio, les mostré exclusivamente las ventajas y provechos que podrían sacar de esta cooperación. Además del Portafolio, realicé con los alumnos una encuesta y entrevista sobre este documento para ver si el trabajo regular con él les facilitó el aprendizaje y si les hizo más reflexivos. Los resultados que obtuve de la encuesta y entrevista los pude confrontar finalmente con la observación de los individuos que estuve haciendo a lo largo de todo el curso. La adecuación de la autoevaluación que realizaron los estudiantes en la parte del Portafolio Europeo de las Lenguas, llamada Listas de habilidades, fue confrontada con la prueba que realicé al final del proyecto y que verificaba el conocimiento de la lengua española en todas las destrezas lingüísticas. El proyecto se dividía en tres partes, que fueron realizadas a lo largo de todo el curso. La primera consistía en el trabajo regular con el Portafolio. Todos los estudiantes lo completaban una vez al mes, ya que en el primer año de aprendizaje de una lengua extranjera el progreso es bastante visible en periodo de tiempo relativamente corto. En la idea del Portafolio que está proyectado y orientado para el ciclo entero de formación, los alumnos lo completan cada cinco o seis meses. Sin embargo, los que

tomaron parte en el estudio confirmaron no tener problemas con notar el progreso, incluso mínimo. Además de las Listas de destrezas, los alumnos completaron también las páginas de la Biografía lingüística que les llevó a hacer reflexión sobre el contacto y experiencia que habían tenido con las lenguas extranjeras a lo largo de su vida. La manera de cómo los alumnos aprenden lenguas extranjeras fue otro asunto sustancial tratado en esta parte. Los estudiantes, pasando por las listas, confirmaban ser más conscientes de ellos mismos. Lo que les aportó más problemas a los alumnos fue la fijación de propósitos. Tres de los cinco lo hicieron de manera muy consciente. Los objetivos fueron bien construidos, posibles para realizar en un corto peeriodo de tiempo, por ejemplo, "quiero aprender más palabras nuevas y tener contacto más frecuente con el español através de los libros, del Internet", una estudiante incluso fue capaz de notar que cumplió el objetivo del mes anterior:

> Diciembre 2012: me aporta problemas la falta de estructura esquemática de la frase. Enero 2013: el modelo de crear frases se hace hábito y no me causa muchos problemas la falta del pronombre personal.

Al contrario, dos personas no sabían formular los propósitos. Durante la observación que hice a lo largo de todo el curso noté que los estudiantes con objetivos firmes estaban más motivados para el trabajo, ya que tenían el porqué de su esfuerzo bien definido, los que no formularon los objetivos no estaban tan involucrados en el proceso.

En la segunda fase, que tuvo lugar a finales de mayo de 2013, después de nueve meses de trabajo con el Portafolio Europeo de las Lenguas, realicé con los estudiantes una encuesta compuesta de 20 preguntas cerradas y una abierta. Las preguntas abarcaban tres temas: la autoevaluación y los problemas que los alumnos pudieron tener con ella, la motivación o su falta en el proceso de aprender lengua española con el uso regular del Portafolio y las opiniones propias sobre el Portafolio y sus partes integrales.

Tabla 1. Encuesta realizada

1) ¿Trabajaste con el Portafolio Europeo de las Lenguas en las clases de idiomas antes del comienzo del curso? – Sí – No 2) ¿Con qué frecuencia completabas el Portafolio durante el curso? – Cada dos semanas – Una vez al mes – Cada dos meses– Cada tres meses – Otros 3) ¿La forma del Portafolio fue clara para ti? – Sí – No 4) ¿Las preguntas del Portafolio fueron comprensibles para ti? – Sí – No 5) ¿Te motivaba a trabajabar más activamente durante las clases la observación de tu progreso en el aprendizaje del español? – Sí – No 6) ¿Te desmotivaba a trabajar más activamente durante las clases la observación de tu progreso en el aprendizaje del español? – Sí – No 7) ¿Te desmotivaba a estudiar la observación de la falta del progreso en el aprendizaje? – Sí – No 8) ¿Te motivaba a estudiar la observación de la falta del progreso en el aprendizaje? – Sí – No 9) ¿Fue difícil para ti completar las Listas de habilidades? – Sí – No 10) ¿Crees que el Portafolio debería ser la parte integral de la enseñanza de las lenguas extranjeras? – Sí – No

11) ¿Te gustaría continuar trabajando con el Portafolio en las clases de idiomas?
– Sí – No

12) ¿El completar de manera regular el Portafolio te dio el sentido de control de tu aprendizaje y progreso?
– Sí – No

13) ¿Te resultó fácil definir de la Biografía lingüística los propósitos que querías lograr?
– Sí – No

14) ¿Crees que el Portafolio describe de manera clara los niveles de competencia lingüística?
– Sí – No

15) ¿Te tomaba mucho tiempo completar de manera regular el Portafolio?
– Sí – No

16) ¿El completar las Listas de habilitades te hizo pensar más en tu progreso del aprendizaje?
– Sí – No

17) ¿Usas en la clase las habilidades marcadas en el Portafolio?
– Sí – No

18) ¿Crees que el completar de manera regular el Portafolio puede ayudar a los estudiantes a fijar sus puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de las lenguas extranjeras?
– Sí – No

19) ¿Crees que el completar de manera regular el Portafolio puede ayudar a los estudiantes a formar objetivos reales para el futuro?
– Sí – No

20) ¿Cuál es tu opinión sobre el Portafolio?

La encuesta fue cumplimentada por 5 estudiantes del instituto de secundaria, cuyas respuestas se ofrecen en la tabla 2.

Tabla 2. Respuestas del alumnado a la encuesta planteada

Preguntas	'sí'	'no'
1	0	5
3	0	5
4	0	5
5	3	2
6	1	4
7	1	4
8*	3	1
9	1	4
10	1	4
11	2	3
12	1	4
13	1	4
14	4	1
15	1	4
16	4	1
17	4	1
18	5	0
19	3	2

*una persona no respondió a la pregunta

Cuatro estudiantes confirmaron completar el Portafolio cada mes, en cambio un estudiante lo realizó cada dos meses. A partir de la información que presenta la tabla 2, vemos que tres de los cinco alumnos se sintieron motivados al estudiar cuando notaron su progreso en el aprendizaje del español y solamente una persona se desmotivó al ver su desarrollo lingüístico. La mayoría de los estudiantes estaban más motivados para trabajar cuando no podían notar el progreso en el aprendizaje. El grupo formuló generalmente opiniones positivas sobre el Portafolio. Las partes integrales y sus preguntas les resul-

taron claras y no les aportó gran dificultad completarlas. Además, confirmaron ser más reflexivos sobre su propio proceso de aprendizaje del español. La opinión la confirman también las respuestas de la pregunta abierta (pregunta número 20). Según los alumnos, el Portafolio Europeo de las Lenguas puede ser útil en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en condiciones de ser completado de manera regular. Todos afirman que ayuda a mejorar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y es especialmente útil en los primeros años de enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que el progreso es más visible. Solo una persona opinó que el documento no es necesario y exclusivamente ayuda a notar los puntos débiles del individuo. Sin embargo, en la opinión de la mayoría, el trabajo regular con el Portafolio Europeo de las Lenguas en la escuela podría pasar de la excitación por algo nuevo a una dura obligación que los profesores imponen sobre los estudiantes.

La siguiente estapa del estudio fue la encuesta de cinco preguntas que realicé con los alumnos con el fin de comparar y contrastar sus opiniones sobre el Portafolio que obtuve en la encuesta.

Tabla 3. Preguntas de la entrevista sobre el Portafolio

1) ¿Fue difícil para ti evaluar tu progreso en el aprendizaje de español?
2) ¿Podías notar mejor tu progreso lingüístico usando el Portafolio Europeo de las Lenguas que sin su uso?
3) ¿Qué parte del Portafolio fue para ti más difícil de completar?
4) ¿Crees que la introducción del Portafolio en las escuelas secundarias sería aceptada por los alumnos?
5) ¿Que piensas del Portafolio Europeo de las Lenguas?

En opinión de los estudiantes, durante el primer año de aprendizaje del español, fue bastante fácil observar el progreso: cada mes

podían, sin grandes dificultades, marcar conocimientos nuevos. Por consiguiente, los alumnos vieron que a partir del documento fue posible notar el desarrollo lingüístico mejor que sin su uso. Cuatro de las cinco personas afirmaron tener mayores problemas con la fijación de propósitos a corto plazo. La introducción del Portafolio en las escuelas les parece una buena idea solo cuando esté realizada a partir de los primeros ciclos de formación, ya que de esta forma el trabajo regular con el Portafolio Europeo de las Lenguas podría ser la parte integral de todo el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras y nadie dudaría de su necesidad. A pesar de las opiniones negativas, todos los alumnos trataron este estudio como una buena forma de aprender la autorreflexión y vieron que ellos mismos pueden tomar la responsabilidad por su enseñanza.

La última parte del estudio fue el examen, cuyo objetivo fue mostrar si los estudiantes pueden evaluar de manera fiable su progreso. La prueba constó de cinco partes para evaluar todas las destrezas lingüísticas: contenía comprensión del texto escrito y oral, expresión escrita, test gramatical y producción oral. Después de corregir los exámenes, comparé y contrasté los resultados que me aportaron con Las Listas de habilidades que los alumnos iban completando en el Portafolio. Resultó que los estudiantes podían evaluar sus propios conocimientos de manera satisfactoria. Para decir la verdad, los errores cometidos en el examen fueron adecuados a las faltas que ellos marcaron en el Portafolio y, a la vez, las habilidades marcadas no generaron fallos en el test. Por consiguiente, me atrevo a suponer que el trabajo anual con el Portafolio les hizo más reflexivos a los alumnos y les enseñó cómo autoevaluarse, ya que en cada clase podían verificar si los conocimientos, que en su opinión tenían en español, los podían realmente implementar en la práctica.

Como muestran los resultados, el trabajo regular con el Portafolio hace a los estudiantes más reflexivos y responsables de su propia educación. El modelo típico de la clase, donde el profesor ocupaba el puesto central, va desapareciendo. Sin embargo, es él quien tiene que dar a los alumnos las herramientas para el trabajo efectivo y mostrarles cómo usarlas y aprovecharse de ellas. En mi opinión, tener alum-

nos reflexivos y conscientes del proceso de aprendizaje es la clave para una educación fructuosa. Son ellos mismos quienes tienen que entender la necesidad de aprender idiomas y no tratarlos como una asignatura obligatoria de la escuela. Me atrevo a suponer que, gracias a los documentos del Consejo de Europa, es posible que comprendan la necesidad de estudiar lenguas extranjeras para poder aprovechar en el futuro las posibilidades que les da este conocimiento.

Bibliografía

BANDURA, A. (1991), "Social Cognitive Theory of Self-Regulation", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 248--287, [on-line] http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf – 20.11.2013.

BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (eds.) (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin–München.

CRONBACH, L.J. (1963), "Course improvement through evaluation", *Teachers College Record*, 64, pp. 672-683.

HERBST, A. (2001), "Autoevaluation: Für mehr Selbstständigkeit bei der Kontrolle des Lernprozesses", en: Meißner, F.J. (ed.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*, Narr Verlag, Tübingen, pp. 61-72.

KĘDZIA-KLEBEKO, B. (2004), "Metakognitywne aspekty rozwoju autonomii ucznia w procesie doskonalenia umiejętności pisania w języku obcym", en: Pawlak, M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań–Kalisz, pp. 88-96, [on-line] https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/1475/1/Autonomia%20w%20nauce%20j%C4%99zyka%20obcego.pdf – 21.11.2013.

LISSMANN, U. (1997), *Probleme und Möglichkeiten der Schülerbeurteilung*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau.

NEVO, D. (1997), "Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury", en: Korporowicz, L. (ed.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa, pp. 51-64, [on-line] http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/teksty/korporowicz.pdf – 21.11.2013.

PERVIN, L.A. (2002), *Psychologia osobowości*, tłum. M.Orski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

REY-DEBOVE, J., REY, A. (1996), *Le Petit Robert. Grand format. Dictionnarie de la langue française*, Dictionnaries le Robert, Paris.

SIMONS, H. (1997), "Proces ewaluacji w szkołach", en: Mizerek, H. (ed.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn, pp. 14-30.

SCHNEIDER, G. (1996), "Selbstevaluation lernen lassen", en: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996: Autonomes Lernen*, Hueber Verlag, pp. 16-23.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.15

Małgorzata Spychała
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
mspych@amu.edu.pl
Leonor Sagermann Bustinza
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
leonor@amu.edu.pl
Justyna Hadaś
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
jhadas@amu.edu.pl

Hacia la equidad educativa

Experiencias en el marco del proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia 2010-2013

Resumen:
El artículo es una aproximación al proyecto de las Olimpiadas de Español en el contexto de la equidad educativa. Comienza con una breve descripción del papel de las olimpiadas (en particular, de las Olimpiadas de Español) dentro del sistema educativo polaco y en el marco de la nueva tendencia del trabajo enfocado en el alumno con altas capacidades. Luego pretendemos hacer una reflexión teórica sobre el talento desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, para finalmente, en la tercera parte, presentar algunas soluciones elaboradas dentro del proyecto de las Olimpiadas de Español, tanto didácticas como formales, que valoramos como equitativas.
Palabras clave: altas capacidades, enfoque por tareas, igualdad de oportunidades, concursos nacionales.

Abstract:
Towards Equality in Education. Experience Gained During the Spanish Language Olympiad Project in Poland 2010-2013
This article approaches the Spanish Language Olympiad project in the context of equality in education. It begins with a brief description of the Olympiads, role within the Polish educational system and in the frame of the latest tendency to focus on the most talented pupils. Subsequently, we seek to consider talent theoretically, from the perspective of "equal opportunities". Finally, in the third part, we present several solutions – as well of formal and didactic nature – elaborated within the Spanish Language Olympiad project, that are worth being recommended as equitable ones.
Keywords: high capacities, task-based approach, equal opportunity, national competitions.

Las Olimpiadas de Español en el contexto de la política educativa hacia el talento y la igualdad en Polonia

Una de las tendencias que ha surgido recientemente dentro de la educación polaca es la que aboga por una atención intensificada hacia los alumnos superdotados o, mejor dicho, con altas capacidades. Esta se relaciona con la búsqueda de la excelencia y de cada vez mejores métodos para identificar y apoyar los talentos. No es, evidentemente, una tendencia únicamente nacional, ya que los antedichos son unos valores que vienen años subrayándose como prioritarios en el discurso de la Unión Europea y de varios países. Desde la perspectiva europea se subraya que una política favorable al descubrimiento y la protección de los talentos posee una indudable dimensión social, dado que invertir en las capacidades de los jóvenes contribuye al crecimiento del capital social y a la construcción de una sociedad competitiva de la información (Cost 2007: 1). La investigadora eminente en el tema de los talentos, Wiesława Limont (2010: 37), constata que Polonia carece de un sistema, o de una política sistemática, enfocada en las capacidades de los alumnos. La autora no niega la existencia de nu-

merosas iniciativas valiosas, pero añade que todas ellas constituyen intentos de carácter local de solucionar un problema global (Limont, 2001: 38). Entre las iniciativas que funcionan en este país se pueden mencionar algunas herramientas de apoyo, previstas dentro del sistema legislativo, a saber: los consultorios psicológico-pedagógicos, clases extracurriculares, programa o curso individual de educación, becas y la posibilidad de participar en olimpiadas y concursos.

No obstante, en los últimos años, se ha podido observar una evolución incoada por el Ministerio de Educación en busca de un sistema de trabajo con un alumno con altas capacidades. Los indicios de estos esfuerzos se pueden apreciar en la creación de varios documentos, análisis o guías que tratan con prioridad los problemas de los alumnos con altas capacidades (Cieślikowska *et al.*, 2001; MEN, 2010: 5; GFK Polonia, 2011), así como en la denominación del año escolar 2010/2011 como "Año dedicado al descubrimiento de talentos". Esta preocupación por lo excelente se refleja en la iniciación del proyecto: "Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado" realizado en los años 2010-2013, auspiciado por el Ministerio de Educación polaco y cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Las Olimpiadas de Español, que forman parte de este proyecto, tienen como uno de sus intereses especiales favorecer los talentos de los alumnos.

Respetando plenamente la complejidad de los términos "talento", "alumno superdotado" o "alumno con altas capacidades", imposible de presentar en este artículo, nos abstenemos de definir ni distinguirlos, ya que es un trabajo digno de por lo menos un artículo aparte[1]. Nuestro planteamiento es análogo al del Ministerio de Educación que considera que cada uno de los alumnos puede ser considerado como uno con altas capacidades, es decir, poseedor de talentos que hipotéticamente quedan por descubrir (Macander, 2011: 4). Esto nos permite centrar nuestra atención, no en un grupo definido de personas, sino

[1] Tampoco se presentan los matices en la distinción entre la superdotación y las altas capacidades que se pueden conocer mejor en otros textos (Renzulli; 2004: 11-19, Tourón, 2008).

en la cuestión de las capacidades o talentos, ampliamente concebidos. La aplicación práctica de esta óptica consiste en un cambio de percepción del papel de la escuela en lo que concierne a los talentos. No se trata exclusivamente de cuidar a los más capacitados sino también descubrir nuevos talentos en otros alumnos.

Los tres años de trabajo con alumnos con altas capacidades, dentro del proyecto mencionado, han demostrado que llevar a cabo una política enfocada en ellos es un asunto complicado y multidimensional. Una de las numerosas dudas que pretenden resolver, tanto el Ministerio como los organizadores de las olimpiadas, es: ¿cómo diseñar un modelo de identificación de talentos que sea lo más inclusivo posible? En otras palabras, que posibilite que todos los alumnos disfruten de su funcionamiento. En esta pregunta reside uno de los dilemas principales de la educación: el de conciliar la búsqueda de la excelencia con la dimensión de la igualdad de los alumnos.

A la hora de considerar la noción de equidad educativa como criterio de distinción, en la filosofía de la educación sobresalen dos modelos educativos: el modelo elitista y el modelo igualitario. Siendo modelos, resultan extremos, por lo cual hay que ser consciente de que, en la práctica, surgen sus variedades o modelos mixtos.

El modelo elitista, el cual se inscribe dentro del marco político-económico neoliberal, se caracteriza por una fuerte creencia en la energía del individuo y la fuerza de sus cualidades. Se proyecta la búsqueda de la excelencia como objetivo principal (de los individuos) como un bien que permite contribuir al desarrollo económico o tecnológico de la sociedad (Dziemianowicz-Bąk, 2010). Dentro de este modelo, Javier Tourón propone distinguir dos tipos: el *elitismo económico* y el *elitismo de excelencia* (Tourón, 2008: 199). El primero propugna privilegios para los socialmente favorecidos. Ciertamente, se puede dar por caso la educación pagada con sus numerosas modalidades. El elitismo de excelencia aboga por un sistema que favorezca a los más capacitados. Entre las manifestaciones de este modelo educativo se encuentra la creación de clases elitistas, una forma de educación segregada en la cual se forman grupos especiales para los alumnos más dotados. En Polonia se tienen que mencionar los llama-

dos "forjadores de talentos" o "establos de talento", es decir escuelas especializadas en reclutar a los más capacitados y prepararlos para que participen en los concursos u olimpiadas como representantes de sus escuelas (Dymel, 2009).

Por otra parte, el modelo igualitario se incribe dentro del marco político-económico izquierdo. Se caracteriza por una fuerte creencia en la igualdad y solidaridad (Dziemianowicz-Bąk, 2010). Su propósito es establecer la igualdad de oportunidades para que facilite a todos los individuos una entrada en el mercado (el educativo, inclusive). En este sistema no se excluye (ni se pretende separar) a los alumnos más destacados ni a los que obtengan resultados más bajos.

Tras haber presentado brevemente esta distinción, las autoras de este artículo optan por señalar que en Polonia el sistema educativo primario y secundario es igualitario con elementos elitistas. Su naturaleza igualitaria reside en una larga práctica de ocuparse de los alumnos con resultados poco satisfactorios para que puedan alcanzar a los demás, acercarse a la norma media (Strużyna, 2004). En cuanto a los elementos elitistas destaca la larga tradición de las olimpiadas.

El elitismo de las olimpiadas en Polonia y sus consecuencias

Mientras que las ventajas de seguir organizando concursos y olimpiadas se conocen comúnmente (entre ellos: premiar la excelencia y ayudar a desarrollarla), son dignos de tratar algunos problemas del elitismo de este "sistema". El problema de las olimpiadas consta en que, en su mayor parte, premian la excelencia previamente diagnosticada (por los profesores o padres, por la escuela u otras instancias), pero no contribuyen generalmente a la mejor identificación de nuevos talentos (Hadaś, 2012: 13). Esta constatación se comprueba en el hecho de que los que toman parte en las competiciones son los alumnos con las mejores notas (el profesor elige a los participantes, la escuela los delega). Luego, que entre los participantes registrados

predominan alumnos de escuelas prestigiosas. Es más, aun cuando se presentan concursantes de varias escuelas, los que se califican a las etapas superiores son, en su vasta mayoría, alumnos de un grupo muy pequeño de escuelas especializadas (NIK, 2007: 30). En el caso del español, se trataría de las secciones bilingües.

En este contexto hay que subrayar la necesidad de promocionar la idea de las olimpiadas en todas las escuelas. Animar a cada vez más alumnos a participar crea oportunidades para identificar talentos y no solamente premiar las capacidades anteriormente diagnosticadas y tratadas en la escuela materna. En esto consistiría, entre otras, la igualdad de oportunidades en la política hacia el talento.

Es una preocupación ya extensamente tratada por autores como Joseph Renzulli, una autoridad en la investigación acerca de los alumnos de altas capacidades, que lamentaba que las prácticas elitistas creasen el riesgo de perjudicar a algunos de los jóvenes potencialmente más capacitados (Renzulli, 2005: 4) y por ello se dedicó a la elaboración, en el suelo norteamericano, de un sistema que aportara "igualdad y justicia al área de educación de talento" (*gifted education*) (Renzulli, 2005: 17).

En conclusión, el acceso a las olimpiadas sigue siendo limitado. El sistema favorece a los alumnos identificados como excelentes pero no ayuda a ampliar este grupo. Este fenómeno lo calificaríamos como el problema de las puertas cerradas. Abrir las puertas significaría precisamente esto: hacer el sistema más inclusivo y equitativo, ofrecer a más individuos la posibilidad de ser identificados. El asunto de las puertas cerradas va en contra de los principios básicos de atender el talento. Limont señala que uno de los métodos recomendables para identificar las capacidades es el "banco de talentos". Consiste en que al principio de una etapa educativa se amplía el grupo de los alumnos potencialmente dotados hasta un 25% de un total de los alumnos del grupo (Limont, 2010: 102), basándose en la convicción de que es mejor presuponer que un alumno tiene altas capacidades que excluirlo de este grupo prematuramente.

La identificación de los talentos basada en *el enfoque por tareas*

La identificación de los talentos va más allá de la posibilidad de entrar como participantes en las iniciativas de competición como las olimpiadas. Según GFK Polonia (2011: 41), la identificación (como primer paso en el trabajo con alumnos capacitados) es uno de los puntos más débiles, en general, de la educación polaca. En el informe se constata que en Polonia la identificación de los talentos consiste en "un diagnóstico suave no codificado" que depende de la buena voluntad de cada uno de los profesores.

En cambio, en los EE.UU. desde hace años hierve la discusión acerca de los mejores sistemas de identificación de talentos. Renzulli es autor de una propuesta sistemática de cambio, convencido de que es necesario un sistema de identificación que tome en cuenta no solamente las notas o los resultados de los tests, sino también otros factores humanos, a través de unos métodos más flexibles ("through the use of a more flexible range of identification criteria") (Renzulli, 2005: 7). Renzulli aboga por la creación de un ambiente favorable a la acción y cooperación entre los alumnos y sus profesores mediante proyectos y tareas[2].

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, *el enfoque por tareas* es una metodología cuyo objetivo principal es ayudar a los alumnos a realizar un acto comunicativo eficaz. Se trata de organizar la enseñanza (el ciclo de clases) de tal manera que los alumnos puedan aprovechar sus distintas capacidades en el marco del uso real de la lengua. El objetivo principal de las actividades encaminadas hacia tareas es preparar, a base de previos conocimientos, *una tarea final* que resulta ser un producto tangible y existente. Javier Zanón (1999: 17) enume-

[2] Se puede decir que los proyectos desarrollan los mismos o parecidos objetivos que las tareas y en especial las tareas finales. Sin embargo, en nuestra opinión, los proyectos son mucho más extensos y duraderos. Además en su realización pueden intervenir los alumnos de otras asignaturas (no necesariamente de lengua extranjera) o de otras clases, colegios, etc. Ernesto Martín Peris (1999: 31) apunta que una tarea suele presentarse como una unidad más breve que el proyecto y con más elementos definidos de antemano.

ra algunos ejemplos de *la tarea final*: "elaborar una encuesta sobre la ciudad donde vivimos y proponer un debate sobre sus problemas y posibles soluciones o elaborar una guía para vivir cien años en forma". Sonsoles Fernández (2001: 16) añade que antes de establecer la secuencia de las tareas es necesario elaborar los objetivos y las pautas de la evaluación.[3]

El Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa (2002) hablando del *enfoque por tareas* recurre a la metodología que se basa en la acción. En esta situación el alumno funciona como *agente social* que "realiza una tarea que considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo" (MCERL, 2002: 10). *La tarea* comprende distintos recursos que pueden apoyar e influir en el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre ellos resaltan *las competencias generales* relacionadas con la experiencia personal del alumno. Estas competencias no se unen directamente con los conocimientos lingüísticos y culturales. No obstante, el alumno puede aprovechar sus habilidades y destrezas a la hora de realizar las actividades no relacionadas directamente con la adquisición de la lengua.

Precisamente esta visión nos empujó hacia una idea que se basaba, sobre todo, en dar la oportunidad de participar en las Olimpiadas a los alumnos que todavía no disponían del nivel de lengua necesario para llegar a la fase final del concurso. Se trata de las iniciativas que acompañan a las competiciones de cada edición de las Olimpiadas de Español. Entre ellas destacan los concursos destinados a los alumnos que pueden participar de forma individual, en parejas o incluso se invita a clases enteras. Este tipo de trabajo rompe con el esquema

[3] Debemos apuntar que *la tarea* engloba sobre todo los materiales auténticos. En ella se presta más atención al significado. En cambio, *el ejercicio* es un producto estructural, especialmente elaborado, donde resalta más la forma (*cf.* Spychała, 2009). En el caso de las Olimpiadas y de las iniciativas descritas en el presente artículo, los alumnos realizan distintas actividades (*tareas*) que se basan en un uso real de la lengua y en su significado como, por ejemplo, crear una guía turística por un país latinoamericano (*tarea final*).

tradicional de la clase e incorpora las distintas habilidades y destrezas de los alumnos.

Uno de los concursos que ha tenido mucho éxito es el titulado *En un lugar de...*, el cual tiene como *tarea final* la creación de un material de promoción donde se presenta un lugar donde viven los alumnos o un país hispanohablante dado (en cada edición se elige un país diferente). En este concurso, como también en el concurso donde los chicos tenían que elaborar el cartel de las Olimpiadas, se evaluaba sobre todo la creatividad artística y la originalidad del material. El siguiente concurso que también gozó de mucha popularidad fue el concurso literario titulado: *Tras las huellas del maestro...* Se trataba de escribir un capítulo o un final distinto de una de las obras de Mario Vargas Llosa, Antonio Muñoz Molina o Carlos Ruiz Zafón.

Todas estas herramientas sirven para motivar a los alumnos que a menudo no ganan las competiciones principales, sin embargo se acercan a la lengua española por otros caminos. Los ganadores reciben premios como diccionarios u otros libros, diplomas y la posibilidad de presentar sus trabajos en la tarde cultural que se ofrece durante la final de cada edición.

Las soluciones equitativas dentro del proyecto de las olimpiadas de español

En el proyecto de las Olimpiadas de Español se ha intentado encontrar soluciones a nivel de aspectos formales y a nivel de didáctica. En lo que concierne a la perspectiva formal, al elaborar el reglamento de las Olimpiadas, los organizadores optaron por el principio de la doble calificación, según el cual, de cada una de las escuelas que se inscriben en las eliminatorias de 1º grado para las competiciones del 2º grado, se califica al alumno que mejor resuelve el test en dicha escuela[4].

[4] Además, para la participación en las competiciones de 2º grado se califica, en base al análisis de los resultados de las competiciones de 1º grado, 100 par-

Gracias a este principio, los alumnos de las escuelas pequeñas y periféricas (con menos horas de español), que de una manera objetiva nunca podrían pasar a la II etapa, pasan a la etapa regional y adquieren la posibilidad de desarrollar sus capacidades. Es posible que muchos de ellos no consigan ser genios lingüísticos, pero encontrarán otras ventajas. Los preparativos para las competiciones del 2º grado se convierten, entre otros, en una oportunidad de desarrollo, una motivación y una forma de obtener el apoyo por parte del profesor y de la escuela a la que representan. Es más, permiten a estos alumnos ver cómo funciona el concurso y experimentarlo como un reto al que quieren enfrentarse.

Otro elemento que contribuye a la identificación de talentos es la accesibilidad. Cabe mencionar que en el marco de las Olimpiadas de Español se hace énfasis en la promoción de la accesibilidad. En las competiciones de 1º grado pueden participar alumnos de cualquier escuela. Al ser el acceso libre, se insiste en que las escuelas permitan la participación del mayor número de alumnos posible (todos los interesados, sin excepción).

La plataforma Moodle, por su parte, es una fuente adicional de herramientas didácticas de apoyo que pueden preparar a los alumnos a desarrollar destrezas que les permitan mejorar sus conocimientos, ya sea para presentarse a las siguientes etapas de las competiciones principales, para realizar la tarea final del concurso que acompaña a cada edición o para desarrollar su autonomía en el aprendizaje del español. En la plataforma se pueden encontrar unidades de clase, tests de ediciones anteriores, entrevistas, chats y otros materiales.

---

ticipantes (pueden ser algunos menos o muchos más) que hayan obtenido en las eliminaciones de 1º grado los mejores resultados a nivel de todo el país.

Conclusiones

Ni el sistema educativo, ni la educación de los talentos cambiarán de un día para otro, por lo cual es necesaria una discusión acerca de los métodos que puedan contribuir a la democratización de la política hacia las altas capacidades. Creemos que las Olimpiadas de Español, junto con las herramientas elaboradas en su marco, pueden ser una de las fuerzas motrices, aunque modestas, para transformar el sistema de las olimpiadas como tal. Las Olimpiadas proponen una serie de soluciones formales (libre acceso, la doble calificación) y todo un abanico de herramientas didácticas (Plataforma Moodle, concursos) que favorecen la identificación de las capacidades de los alumnos involucrados. No se trata solamente de una valoración oficial de los talentos por parte de los organizadores de las competiciones (calificación a las etapas siguientes, los premios, los títulos de laureado o finalista) sino de un mejor reconocimiento de distintas capacidades (no sólo lingüísticas) de los alumnos por sus profesores.

En cuanto a la motivación de los alumnos que todavía no disponen de muchos conocimientos lingüísticos, se ha optado por el *enfoque por tareas* como herramienta que contribuye a igualar las oportunidades de los alumnos. De esta forma todos ellos pueden participar, por ejemplo, a través de varios concursos, en la realización de una *tarea final*.

Bibliografía

CIEŚLIKOWSKA, J., JASTRZĘBSKA, D., LIMONT, W. (eds) (2001), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid. Anaya*, [on--line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (español) – 29.06.2013.

COST (2007), *Resolution. Action plan for the gifted and talented – an essential part of the Lisbon Strategy*, Bruselas, 27 de noviembre de 2007, [on-line] http://www.cost.eu/download/resolution_giftedchildren – 17.11.2013.

DYMEL, J. (2009), "Analiza trudności zadań Olimpiady Matematycznej", tesis doctoral, Kraków.

DZIEMIANOWICZ-BĄK, A. (2010), "Interesy konstytuujące nauczanie", en: Syska, M. (ed.), *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a, Warszawa.

FERNÁNDEZ, S. *et al.* (2001), *Tareas y proyectos en clase*, Edinumen, Madrid.

HADAŚ, J. (2012), "Przygotowanie do językowych olimpiad przedmiotowych jako istotna forma pracy z uczniem zdolnym w polskim systemie kształcenia: zarys sytuacji prawno-politycznej", ponencia no publicada, Universidad de Adam Mickiewicz.

GFK Polonia (2011), "Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania", [on-line] http://www.ore.edu.pl/strona- ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=104:raporty-z-bada&Itemid=1355 – 26.06.2013.

JOHNSON, K. (2003), *Designing language teaching tasks*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

LIMONT, W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk.

MACANDER, D. (2011), "O systemowych rozwiązaniach w pracy z uczniem zdolnym. Wywiad z Aleksandrą Kowalik i Jerzym Barskim", *Revista Trendy*, 1, [on-line] http://www.trendy.ore.edu.pl – 5.04.2013.

MARTÍN PERIS, E. (1999), "Libros de texto y tareas", en: Zanón, J. (ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid, pp. 13-25.

MEN – MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ (2010), "Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Założenia projektowanych zmian", [on-line] http://www.konferencje.men.gov.pl/images/pdf/Konferencje/3.pdf – 9.06.2013.

NIK – NAJWYŻSZA IZBA KONTROLI. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego (2007), "Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi", [on-line] www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,px_2007002.pdf – 26.06.2013.

RENZULLI, J.S. (ed.) (2004), *Identification of students for gifted and talented programs*, Corwin Press, Thousand Oaks, California.

RENZULLI, J.S. (2005), *Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: A Guidebook*, University of Connecticut Storrs, Connecticut.

SPYCHAŁA, M. (2009), "Podejście zadaniowe (enfoque por tareas) a strategie komunikacyjne w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego", en: Widła, H. (ed.), *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*, Neofilolog, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Katowice, pp. 247-256.

STRUŻYNA, K. (2004), "Szlifowanie diamentów. Rozmowa z Tadeuszem Lewowickim", *Głos Nauczycielski*, 43, pp. 3-6.

TOURÓN, J. (2008), "La educación de los más capaces: un reto educativo y social", *Revista española de pedagogía*, LXVI (240), pp. 197-202, [on-line] http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/18701/1/La%20educaci%C3%B3n%20de%20los%20m%C3%A1s%20capaces.pdf – 17.11.2013.

ZANÓN, J. (1999), "La enseñanza del español mediante tareas", en: Zanón, J. (ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid, pp. 13-25.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.16

Elena Verdía
Instituto Cervantes
everdia@cervantes.es

Las *Competencias clave del profesorado* y la *Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG)*: dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras

Resumen:
Presentaremos dos documentos que pueden servir de referencia para el desarrollo profesional de los profesores de idiomas en ejercicio: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes y la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Proyecto EPG), para el ámbito europeo. En el presente artículo nos centraremos exclusivamente en el uso de estos dos documentos para la orientación del desarrollo profesional de los docentes, si bien caben otros usos. Para ello, partiremos de una reflexión sobre el significado de desarrollo profesional.
Palabras clave: desarrollo profesional, competencia docente, profesores de idiomas, perfil del profesor, autoevaluación, documento de referencia.

Abstract:
***Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* and *European Profiling Grid* (*EPG*): Two Reference Documents on the Professional Development for the Teachers of Foreign Languages**
This article presents two reference documents on the professional development of practising language teachers: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Key competences of teachers of second and foreign languages) published by the Instituto Cervantes, and the *European Profiling Grid* (European EPG Project) for European teachers. This article focuses exclusively on the role of these documents in teachers' professional development, thus excluding all other ways in which other professionals might use them. As a starting point, a reflection on the meaning of professional development will be presented.
Keywords: professional development, teaching competence, language teachers, teacher's profile, self-assessment, reference document.

Introducción

En este artículo nos centraremos en la presentación de dos documentos de reciente publicación, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* para los profesores del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012) y otro, para el ámbito europeo, la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Proyecto EPG) (VV. AA., 2013a), que describen las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras. Analizaremos en qué medida pueden ayudar a los profesores a orientar su desarrollo profesional. Para ello, nos resultará útil definir, en un primer momento, el concepto de desarrollo profesional tal como lo entendemos aquí.

La formación de profesores

Para referirnos a la formación, nos encontramos con términos que con frecuencia usamos indistintamente: formación continua o permanente y desarrollo profesional. Para definir el concepto de desarrollo profesional[1], tal como lo entendemos en este artículo, nos ayudará, sin duda, oponerlo a formación.

Por formación entendemos cualquier acción formativa estructurada, con un formato establecido previamente, y definida temporalmente, con una fecha de inicio y de finalización. Está diseñada por un formador y ofertada por una institución, cuenta con uno o varios objetivos formativos que van cumpliéndose a lo largo de las sesiones y aborda contenidos establecidos y fijados a priori por el ponente o por la institución organizadora. Es impartida por un número determinado de formadores, cuenta con la participación de profesores en formación y finaliza con la entrega de una certificación institucional.

¿Cuál es la finalidad de la formación? El diccionario de la Real Academia lo define como "la acción o el efecto de dar forma". Así, formar es tratar de dar forma a algo que no lo tiene, modelar al formando, instruirlo, iniciándolo o profundizando en aspectos desconocidos para él. La instrucción suele darse en torno a nuevos paradigmas, teorías, modelos o conceptos, o sobre procedimientos metodológicos, técnicas, estrategias, herramientas, recursos, instrumentos o materiales.

Antes de abordar el concepto de desarrollo profesional propiamente dicho, podemos preguntarnos qué tienen en común o en qué se diferencian la formación inicial y la formación continua o permanente de profesores.

---

[1] Algunas de las ideas aquí recogidas provienen de una actividad realizada con profesores en un taller titulado "Desarrollo profesional y reflexión docente", impartido por la autora del artículo en el Instituto Cervantes de Cracovia en junio de 2013 y de una lluvia de ideas con expertos en formación de profesores donde se les pedía que especificaran las diferencias entre desarrollo profesional y formación.

Con formación inicial nos referimos a la que recibe la persona que no cuenta con una formación específica para la enseñanza ni con experiencia profesional. Indica Mann (2005: 104) que hay consenso sobre la necesidad de una formación inicial de profesores antes de enfrentarse a la práctica profesional. Esa formación básica proporciona un conocimiento declarativo y un conocimiento procedimental que consiste en una muestra de modelos y de opciones metodológicas para ayudarle a enseñar.

Freeman (1989: 27; citado por: Mann, 2005: 104) señala que los conocimientos y las habilidades son más fáciles de enseñar que las actitudes y la sensibilización hacia determinados aspectos. Por ejemplo, es más complejo que el futuro profesor tome conciencia de la importancia del contexto para la selección de las técnicas y estrategias más adecuadas para un alumno en particular o una clase en un lugar determinado.

Otros autores (Richards, Lockhart, 1998; Schön, 1998; Perrenoud, 2004a; Esteve, 2010 y 2011) insisten en la necesidad de desarrollar en los profesores la capacidad de reflexión sobre la acción, proporcionándoles así una sólida base para lograr un buen desarrollo en su práctica profesional[2].

Por otra parte, hablaremos de formación permanente o de formación continua para referirnos a las actividades formativas que realiza el profesor que ya está en activo y en las que participa una vez que ya ha iniciado su carrera profesional.

Así, preferimos usar el término formación –sea esta inicial, permanente o continua– para referirnos a un proceso formativo estructurado que tiene un inicio y un fin, que parte y depende de la institución que lo organiza y no del sujeto, y que se centra principalmente en el desarrollo de los conocimientos y de las habilidades técnicas, y en la sensibilización hacia determinados aspectos que podrá desarrollar y aplicar en el ejercicio de la profesión, como la práctica reflexiva o los aspectos contextuales.

[2] Todos estos autores parten de la idea de que solo a través de la reflexión sobre la práctica se da el desarrollo profesional y de que la experiencia en sí no es suficiente. Promueven la idea del profesional reflexivo.

En el presente artículo, como indicamos en el título, nos referiremos exclusivamente al desarrollo profesional de los docentes y no a su formación; pero ¿qué entendemos por desarrollo profesional? ¿No empieza, acaso, el desarrollo profesional con la formación inicial?

Características del desarrollo profesional

El desarrollo profesional surge de la persona o del equipo, nace de las inquietudes que surgen en la práctica profesional, de las propias dificultades, de los problemas y de las dudas[3] que se presentan, de las cuestiones que se plantea el docente y de las necesidades sentidas por el sujeto que desea cubrir para adaptarse a nuevas situaciones o para desenvolverse con más eficacia o lograr una mayor satisfacción en su actividad profesional. Entendemos pues que, a diferencia de la formación, el desarrollo profesional es un proceso que parte del sujeto y que está estrechamente vinculado al ejercicio de la profesión.

Este proceso tiene por objetivo la mejora de la práctica docente, del saber actuar –si bien tiene un efecto en el saber– y supone la gestión de un cambio del individuo o de la comunidad de práctica en su conjunto. Se lleva a cabo de forma voluntaria, organizada y planificada y redunda en un crecimiento profesional y personal.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional solo se da en el ejercicio de la profesión y se lleva a cabo a lo largo de toda la vida profesional del docente, por lo que no tiene limitaciones temporales como las tiene la formación; no siempre es constante, ni tiene la misma intensidad, tiene fases de mayor actividad y fases menos productivas, y varía en función del contexto y de los cambios que se dan en él, de los agentes que rodean al docente, de los estímulos recibidos, del estado del propio sujeto, de su motivación, de su energía, etc.

[3] Perrenoud (2004a: 41) señala los incidentes desencadenantes de la reflexión sobre la práctica que son los que conducen al desarrollo profesional.

Frente a la formación, que tiene un formato predefinido y preestablecido y sobre el que los participantes apenas pueden intervenir, el desarrollo profesional es abierto, puede adoptar múltiples formas y recurrir a herramientas variadas; es dinámico, cambiante, evoluciona, no es estático y se adapta a las necesidades del sujeto. No está institucionalizado, ni es formal –no cuenta con unos objetivos, ni con unos contenidos ni una metodología definidos a priori–, sino que son los que el sujeto o el grupo establece en cada caso. En principio, no se certifica y rara vez es evaluado por agentes externos.

El desarrollo profesional se da en el aula y fuera de la misma, dentro de la institución o fuera de ella, en solitario o con el equipo docente, con colegas del centro de otras áreas (personal administrativo, directivo, etc.) y con colegas de otros centros, al margen de la institución.

Los roles de los participantes no están definidos –como lo están en formación los papeles de profesores en formación y de formadores–, y varían según el momento, las herramientas utilizadas o las actividades realizadas. Así, los papeles van cambiando, no son estáticos y se pueden intercambiar. Por ejemplo, en un momento dado uno puede ser formador de sus compañeros y a su vez ser formado en otros temas por ellos; puede ser observado por un compañero y luego observar al compañero; uno puede ser tutor de unos profesores noveles y ser tutorizado por uno más experto; un docente puede organizar y gestionar un proyecto o una intervención formativa, y ser un participante más en un grupo de trabajo, etc.

Podemos definir el desarrollo profesional, por lo tanto, como un proceso de crecimiento profesional y personal –individual o colectivo– que está estrechamente vinculado al ejercicio profesional y que surge de una necesidad percibida por el docente en un momento y en un contexto determinados, que se materializa en un proyecto intencionado, con unos objetivos concretos para dar respuesta a unas inquietudes (sean estas cognitivas, técnicas, sociales o afectivas) y que llevan a un aumento de la competencia profesional.

En este sentido, los dos documentos de referencia que presentamos, a continuación, son clave para ayudar al docente en su desarro-

llo profesional, ya que proporcionan una amplia descripción de las competencias y del perfil del profesor de idiomas que pueden guiarle y orientarle en su desarrollo.

Las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (CCP)

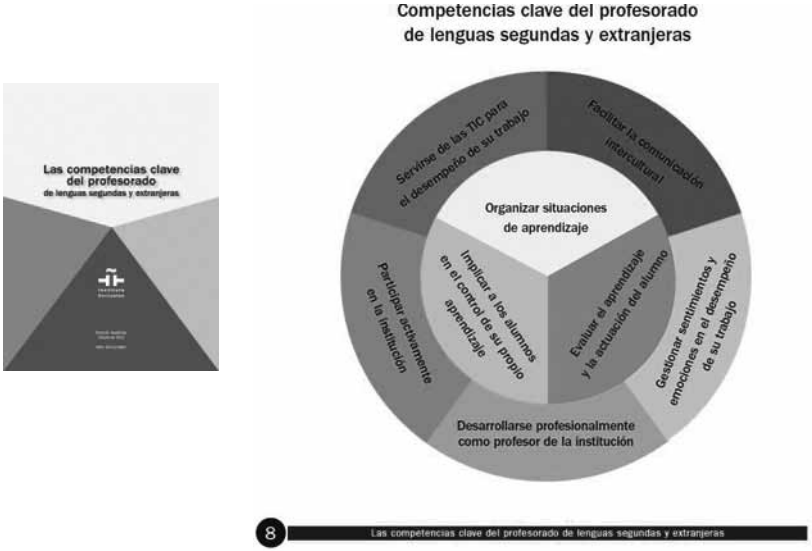


Figura 1. Portada de Las competencias clave del profesorado y representación de las ocho competencias clave (Instituto Cervantes, 2012: 8)

En octubre de 2012 el Instituto Cervantes publicó un documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), en el que se describen las competencias profesionales del docente del Instituto Cervantes. El modelo de competencia que se sigue es el adoptado por Perrenoud.

> La competencia es la aptitud para enfrentarse eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes,

> capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001: 509).

El documento presenta una descripción de "las competencias que tienen o que se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional" (Instituto Cervantes, 2012: 7). Si bien no se trata de una lista exhaustiva ni cerrada, se recogen las ocho competencias que resultan clave para los miembros de esta institución en ese momento, de acuerdo con una investigación previa que se realizó sobre sus creencias y a la que nos referiremos en el siguiente apartado.

Entre las competencias clave se encuentran las tres competencias centrales, propias del docente en relación con el aula:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

A las anteriores se añaden otras cinco que, siendo también propias del docente, son comunes a otros profesionales de un centro educativo:

- Facilitar la comunicación intercultural.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Cada una de estas competencias es definida. Como el objeto del presente artículo es el desarrollo profesional recogemos, a continuación, a modo de ejemplo, la descripción de la competencia clave Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.

> Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los in-

> tercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás (Instituto Cervantes, 2012: 21).

Cada competencia incluye, además de la definición, cuatro competencias específicas. Se trata de aspectos relevantes para el contexto de enseñanza del propio Instituto Cervantes. Así, la competencia clave definida anteriormente, en relación con el desarrollo profesional, se concreta en las siguientes competencias específicas:

- Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.
- Definir un plan personal de formación continua.
- Implicarse en el desarrollo del equipo docente.
- Participar activamente en el desarrollo de la profesión.

A su vez, cada una de las 32 competencias específicas que identifica el documento es descrita con sus implicaciones en la actuación concreta del profesor, además de ilustrarse con ejemplos.

Investigación sobre qué es ser un buen profesor o una buena profesora en el Instituto Cervantes

Para la realización de las competencias clave, el equipo de desarrollo siguió un modelo desarrollado por Perrenoud (2004a: 189, 2004b: 15)[4] y se basó en una investigación llevada a cabo en el Instituto Cervantes[5].

El objetivo de la investigación era obtener "una visión lo más real, actual y completa posible de lo que es y se espera que sea el profesorado de la institución" (Instituto Cervantes, 2012: 9); es decir, qué

[4] Perrenoud desarrolló esta descripción de las competencias clave para el sistema educativo público ginebrino (Suiza).

[5] Esta investigación llevada a cabo en 2011 está recogida en el informe de la investigación titulado *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (Instituto Cervantes, 2011).

significa ser un profesor o una profesora competente en el Instituto Cervantes. Para ello, se contó con la participación de 575 personas, entre los que se encontraban, además del personal técnico y directivo de la sede y de los centros, los profesores y los alumnos de la red en el exterior, en total 47 centros de todo el mundo, y expertos externos de formación de profesores. Se recurrió a dos herramientas de investigación cualitativa para recoger la información: una tarea en grupos y grupos de discusión. La pregunta que se formuló en ambos casos fue similar: ¿qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?

Para recabar las creencias de profesores y alumnos se optó por realizar una tarea en toda la red de centros. En cada centro 8 profesores, por una parte, y 8 alumnos, por otra, tenían una hora para llegar a un acuerdo sobre cuáles eran las 7 características principales que debía tener un buen profesor o una buena profesora.

En cuanto al personal técnico y jefes de departamento de la sede, de distintas áreas, a los directores, responsables académicos y administradores de centros, y a los expertos en formación se les reunió en 4 grupos de 10 personas para que debatieran durante 2 horas, con la técnica del grupo de discusión, qué es ser un profesor o una profesora competente.

Tras el análisis cualitativo de todo el material grabado recogido en los grupos de discusión, el investigador externo que colaboró en la investigación llegó a un sistema de categorías con las que luego se clasificaron las 890 características que se recogieron de los profesores y de los alumnos.

Los resultados obtenidos en esta investigación y el modelo de Perrenoud (2004a y 2004b) sirvieron de base para la elaboración de las competencias clave en las que se ha dado cabida a las creencias de los 575 participantes en la investigación.

La *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*. Proyecto *European Profiling Grid*[6]



Figura 2. Parrilla del perfil del profesor de idiomas y logo del Proyecto EPG (VV. AA., 2013a: 1)

Otra de las herramientas a las que el profesor puede recurrir para orientarse en su desarrollo profesional es la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*. Esta herramienta se desarrolló inicialmente como instrumento para la evaluación de los profesores de la red de centros pertenecientes a la Asociación para la evaluación y la acreditación de la calidad de los servicios lingüísticos (EAQUALS)[7]. Fue

[6] Este proyecto se inició en octubre de 2011 y finalizó en octubre de 2013.
[7] Sus autores son Galya Mateva, Brian Noth y Richard Rossner.

validada[8] y mejorada a través de un proyecto Leonardo denominado Proyecto *European Profiling Grid para profesores de lenguas* (EPG)[9] en el que participaron once socios europeos[10] de Alemania, Austria, Bulgaria, España, Francia, Holanda, Italia, Polonia, Reino Unido y Turquía, con la financiación de fondos de la comisión europea.

La parrilla, traducida a nueve lenguas europeas[11], describe el perfil profesional de los profesores de idiomas con 78 descriptores correspondientes a seis niveles de competencia y trece categorías descriptivas relacionadas con los siguientes bloques: Formación, titulación y experiencia, las Competencias docentes clave, las Competencias transversales y el Profesionalismo.

La parrilla EPG interactiva[12]

Una versión interactiva de la parrilla está disponible en línea para profesores, para formadores y para responsables académicos (jefes de estudios o directivos). Se trata de una herramienta de autoevaluación

[8] La validación se llevó a cabo con 2280 profesionales: 2100 profesores, 110 formadores y 70 directivos de centros de enseñanza de idiomas del ámbito europeo.

[9] La información sobre el proyecto está disponible en http://cfp.cervantes.es/recursos/default.htm – 15.11.2013.

[10] Las instituciones que han participado en el proyecto son: el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (EAQUALS), el British Council, el Instituto Cervantes, la Bulgarian Association for Quality Language Services (BAQLS OPTIMA), el Goethe Institut, Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS), ELS-Bell Education Poland (ELS Bell), Università per Stranieri di Siena (UNISTRASI), Hogeschool van Amsterdam (HvA), Sabanci Üniversitesi (SU).

[11] Estas lenguas son: alemán, búlgaro, español, francés, holandés, inglés, italiano, polaco y turco.

[12] La herramienta está disponible en línea en la siguiente página http://egrid.epg-project.eu/es – 15.12.2013.

que el profesor puede utilizar para diagnosticar su grado de desarrollo profesional en cada una de las categorías presentadas:

FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA • Dominio de la lengua • Formación • Evaluación de la práctica docente • Experiencia docente	COMPETENCIAS TRANSVERSALES • Competencia intercultural • Conciencia lingüística • Competencia digital
COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE • Metodología: conocimientos y habilidades • Planificación de clases y de cursos • Gestión del aula e interacción • Evaluación	PROFESIONALISMO • Comportamiento profesional • Gestión administrativa

Figura 3. Categorías de evaluación del grado de desarrollo profesional según la parrilla EPG

Uso de estos dos documentos de referencia para el desarrollo profesional de los docentes

¿Cómo puede el profesor usar estos dos documentos de referencia para le ayuden a orientar su desarrollo profesional?[13]

Si bien en la presentación e introducción de estos dos documentos se señalan distintas finalidades y usos, nosotros aquí nos referiremos exclusivamente al desarrollo profesional de los docentes, como apun-

[13] La parrilla del EPG cuenta con una *Guía del usuario* dirigida a los profesores, a los formadores y a los responsables académicos.

tábamos al principio, dejando de lado todo lo que atañe a otros profesionales como formadores, responsables académicos, directivos, evaluadores de la calidad, personal de recursos humanos, etc. Tampoco abordaremos lo relacionado con otros temas como la formación –tal como ha quedado definida en este artículo– y el diseño de actividades formativas; la evaluación, la acreditación y la certificación de la competencia profesional; la selección, la contratación y la promoción de personal, la evaluación del desempeño, etc.

Así, con respecto al desarrollo profesional del docente, estos documentos podrían resultar de utilidad[14]:

a) Para tomar conciencia de todas las dimensiones de la profesión –incluso más allá del aula– y ayudar a reflexionar, de forma individual o con el equipo docente, sobre la competencia profesional del docente y los distintos componentes que la configuran.

Para el desarrollo profesional del docente podría ser provechoso contar con una descripción de las competencias que podrá ir desarrollando a lo largo de su vida profesional.

Cabe la posibilidad de que los docentes hayan reflexionado sobre los aspectos relacionados con el aula –desde la planificación y la gestión del aprendizaje, hasta la evaluación del mismo– y que, sin embargo, no hayan reparado de la misma manera en aspectos como el desarrollo profesional en relación con el equipo docente o el equipo profesional del centro, la implicación con la institución, el grado de compromiso con la comunidad ELE en general o sobre la gestión de sus emociones.

b) Para analizar las creencias subyacentes a cada uno de los conceptos recogidos en los dos documentos en una reflexión individual y grupal.

[14] Algunas de las ideas aquí recogidas provienen del curso "Segundos pasos en la formación de profesores" celebrado en el Instituto Cervantes en junio 2013 bajo la dirección de Mercè Bernaus en el que realizamos un trabajo de reflexión con 35 formadores sobre el uso de estos dos documentos.

El trabajo con estos documentos facilitaría y permitiría un análisis y una reflexión de los equipos sobre qué significan, para cada uno de los miembros de la comunidad de práctica, los conceptos presentes en los documentos; así como una indagación en las propias creencias y un contraste con los demás para ampliar visiones. Para ello, los docentes podrían recurrir a procedimientos como los que recoge Esteve, Carandell y Farró (2011) para revisar sus esquemas de conocimientos, desgranar conceptos y realizar un "acercamiento de miradas", entre otros.

Este trabajo de reflexión y análisis del equipo docente en torno a los conceptos básicos facilitaría la creación de sólidas bases compartidas sobre las que apoyarse, en el seno de los equipos, para desarrollarse profesionalmente; serviría de punto de partida para analizar las diferentes visiones y debatir cuestiones básicas de la profesión; propiciaría el desarrollo de un lenguaje común, lo que redundaría en una mayor cohesión del equipo y facilitaría el trabajo colaborativo y la unificación de criterios.

c) Para elaborar las competencias clave propias de un equipo concreto o de una institución o un centro en un contexto determinado.

Los dos documentos que hemos presentado recogen una descripción de las competencias específicas para un contexto determinado. *Las competencias clave del profesorado* (CCP) son las identificadas por el Instituto Cervantes y las recogidas en la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (EPG) son las definidas por los once socios para profesores de idiomas de adultos en instituciones europeas. Así, cabría la posibilidad de que otras instituciones desarrollasen las suyas propias basándose en este modelo.

Los profesores podrían trabajar en la descripción de las competencias que son clave para ellos y determinar un perfil profesional ideal del centro en el que realizan su labor, lo que contribuiría a la construcción de su identidad profesional. La lista de competencias podría ampliarse con otras competencias que fueran relevantes en un contexto determinado; cabría la posibilidad de modificarlas o eliminarlas, si no fueran clave para el equipo profesional de la institución. En esta nueva descripción del perfil del profesor del centro, los

docentes encontrarían unos criterios comunes y compartidos y un espejo en el que mirarse.

d) Para autoevaluarse, individualmente y como equipo, de forma más objetiva en cada una de las ocho competencias clave y de las 32 competencias específicas descritas en las CCP y en cada una de las trece categorías del EPG[15].

Esta autoevaluación permitiría mejorar el autoconocimiento de cada profesor, de sí mismo y en relación con sus compañeros. No solo se trataría de autoevaluar el desempeño personal o del equipo para cada una de las competencias sino de reflexionar sobre el grado de desarrollo alcanzado y en qué medida es importante o no la evolución de determinados aspectos para los docentes y para la institución. Esto permitiría detectar necesidades formativas y tomar decisiones sobre las líneas de actuación individuales y colectivas en materia de formación.

e) Para detectar necesidades, individuales y colectivas, de formación de los profesores del centro o del equipo y priorizarlas.

Una vez detectadas las necesidades sería necesario establecer un orden de prioridad de las competencias que se deseasen trabajar teniendo en cuenta la situación, el contexto, la motivación, el interés y las percepciones de los profesionales o de los equipos, así como los recursos disponibles.

Las necesidades de formación que deberían cubrirse, bien internamente o fuera de la institución, para el desarrollo de las competencias clave de los docentes, podrían trasladarse a la dirección del centro, de forma argumentada y fundamentada, basándose en los documentos citados.

f) Para establecer objetivos de mejora individuales, líneas de actuación en el centro, planes de desarrollo concretos, personales o de

[15] Recordamos que en la versión en línea de la parrilla se facilitará al profesor la posibilidad de realizar una autoevaluación interactiva, que podrá archivarse y actualizarse.

equipos, y poner en marcha dispositivos formativos, una vez seleccionadas las competencias que se podrían trabajar.

Cada individuo o equipo debería tomar decisiones sobre las formas de enfrentarse a sus áreas de mejora y realizar un proceso de indagación teórico-práctico (Esteve, en prensa).

Para dar respuesta a ciertas necesidades formativas se podría recurrir a expertos externos o a cursos de formación específicos mientras que otras habrían de cubrirse con un trabajo colaborativo en el seno de los equipos consultando bibliografía especializada, a través del intercambio de experiencias o poniendo en marcha dispositivos formativos dentro del propio equipo, entre compañeros, llevando a cabo un proyecto de centro, un proyecto de investigación en acción, etc.

g) Para buscar en la práctica profesional, propia o del equipo, evidencias de actuaciones docentes de la competencia que se esté trabajando, bien individualmente, bien en equipo.

Para que el trabajo realizado con estos documentos fuera productivo sería necesario analizar cómo se concreta o se materializa cada una de las competencias; es decir, qué manifestaciones concretas se reflejan en la práctica profesional. Los profesores deberían buscar evidencias de sus competencias profesionales y revisar sus actuaciones a través de sus planes de clase, de las actividades y de las tareas de aprendizaje que llevan al aula, de los materiales y de los recursos multimedia que usan, de las pruebas de evaluación que realizan, de los criterios de evaluación que aplican en la corrección de las pruebas, de los diarios de aprendizaje y de los portfolios de sus estudiantes o de los suyos propios, de las grabaciones en audio o en vídeo de las producciones de los alumnos o de las propias intervenciones de los profesores, de las parrillas de observación que confeccionan y aplican, de los medios de intercambio de información que usan en el centro, de las publicaciones en revistas especializadas que realizan, de las intervenciones que hacen en los foros de discusión, en los congresos y en los encuentros en los que participan, por poner solo algunos ejemplos.

h) Para elaborar sus propias herramientas para recoger datos y evidencias, para analizar creencias, para investigar su actuación o la del equipo, para establecer criterios, etc. basándose en las descripciones de las competencias.

Pueden usarse los documentos para elaborar parrillas de observación de clases entre compañeros (coobservación), elaborar cuestionarios de autoevaluación y para diseñar entrevistas guiadas, por ejemplo. Con estos instrumentos se podrán recoger datos o evidencias del grado de desarrollo de las competencias.

Estos son, entre otros, algunos ejemplos de los usos que podrían darle los profesores de lenguas extranjeras a estos dos documentos en relación con su desarrollo profesional[16].

Conclusiones

A modo de recapitulación podemos decir que el desarrollo profesional parte del sujeto (de una necesidad percibida y de un deseo de cambio) mientras que la formación, sea esta inicial o continua, se articula desde la institución, si bien puede tener en cuenta las necesidades de los sujetos. En este sentido Bowen (2004: 1, citado por: Mann, 2005: 104) contrasta la visión interna del desarrollo profesional con la visión externa de la formación.

Por otra parte, podemos decir que la formación genera conocimientos declarativos –un saber– y un conocimiento técnico –saber hacer– y no un conocimiento experiencial –saber actuar en situación–. Este saber actuar se desarrolla y se adquiere cuando se dan determinadas condiciones: el docente tiene que estar ejerciendo la

[16] La *Guía del usuario* del EPG detalla los usos para formadores y responsables académicos así como otros usos para profesores.

profesión y su práctica docente estará vinculada, por lo tanto, a un contexto y a una situación determinadas. El profesor tiene que tener una cierta actitud[17] hacia su profesión y sentir una necesidad que le impulse a poner en marcha estrategias de reflexión sobre su práctica para lograr un cambio y, por lo tanto, un desarrollo de sus competencias. Como indica Piai (2005) en el título de un artículo: "Me pueden formar, me pueden educar, pero no me pueden desarrollar; yo, me desarrollo".

Bibliografía

ESTEVE, O. (2011), "Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente", en: Ruiz, U. (ed.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas,* pp. 29-47, Graó, Barcelona.

ESTEVE, O. (en prensa), *Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar*.

ESTEVE, O., CARANDELL, Z. y FARRÓ, O. (2011), *La construcción guiada del conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico*, [on-line] https://docs.google.com/file/d/14u11YZ6Kyh7jzUY3H9QWEh_fklz7Z1Wwi2mKy8-507j1qzq-VsVMCXE-0b0k6/edit?usp=drive_web&pli=1 – 18.11.2013.

ESTEVE, O., MELIEF, K., ALSINA, Á. (coord.) (2010), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Octaedro, Barcelona.

INSTITUTO CERVANTES (2011), *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*,

[17] En el trabajo realizado con profesores y formadores para diferenciar formación y desarrollo se han señalado una serie de actitudes en relación con el desarrollo profesional como un espíritu investigador (curiosidad, interés, reflexión, análisis y observación), un espíritu de colaboración y disponibilidad para trabajar con el otro y, por último, una actitud de flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad y una disposición para asumir riesgos.

Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf – 20.11.2013.

INSTITUTO CERVANTES (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/recursos/bibliografia_de_referencia.htm – 16.11.2013.

MANN, S. (2005), "The language teacher's development", *Language Teaching*, 38, Cambridge University Press, pp. 103-118.

PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes del siglo XXI", *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº 3, Santiago de Chile, pp. 503--523, [on-line] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html –18.11.2013.

PERRENOUD, P. (2004a), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.

PERRENOUD, P. (2004b), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona.

PIAI, S. (2005), "You Can Train Me, and You Can Educate Me, But You Can't Develop Me – I Develop", *Essential Teacher*, diciembre, pp. 20--22, [on-line] http://es.scribd.com/doc/79093095/Articulo-Development – 16.11.2013.

RAE (2005), *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

RICHARDS, J.C., LOCKHART, C. (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.

SCHÖN, D.A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona.

VV. AA. (2013a), *Parrilla del perfil del profesor de Idiomas*, Proyecto Leonardo *European Profiling Grid (EPG)*, [on-line] http://egrid.epg-project.eu/es – 15.01.2014.

VV. AA. (2013b), *Guía del usuario de la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas*, Proyecto Leonardo *European Profiling Grid (EPG)*, [on-line] http://egrid.epg-project.eu/es/egrid – 15.01.2014.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.17

Agnieszka Wilczyńska
Uniwersytet Łódzki
agnieszka.wilczynska@gmail.com

Juego didáctico: una herramienta indispensable a la hora de enseñar la gramática española

Resumen:
El artículo tendrá el objetivo de concentrarse en la didáctica y metodología para enseñar la gramática de español como lengua extranjera. Se estudiará la estrecha relación entre la adquisición de una lengua extranjera y el uso de los juegos didácticos. Además, se intentará demostrar qué tipo de beneficios puede traer la incorporación de estos elementos a la hora de estudiar y enseñar los aspectos gramaticales. Se presentarán algunas propuestas didácticas para la clase de E/LE a las que pueden recurrir los profesores preparando la clase de español lengua práctica.
Palabras clave: español lengua extranjera, adquisición de gramática, juegos didácticos.

Abstract:
Language Games: a Prerequisite While Teaching Spanish Grammar
The purpose of this article is to focus on teaching and methodology of teaching Spanish as a foreign language, and especially why and how and we should incorporate game elements. A close connection between game and development of grammar skills will be presented, taking into account differ-

ent factors. The article will present a selection of games based on Spanish grammar.

Keywords: Spanish as a foreign language, development of grammar skills, language games.

Introducción

Hoy en día los profesores disponen de un gran abanico de metodologías posibles, pero parece que muchas veces yerran en busca de un buen método, eligiendo los más complicados. Desgraciadamente, es frecuente descartar las actividades más simples, las lúdicas. Antes de realizar el presente artículo habíamos efectuado una encuesta (encuesta A) en la que tomaron parte 47 alumnos adultos y 56 alumnos adolescentes (todos de nacionalidad polaca). Los alumnos adultos estudian en las academias de idiomas y los adolescentes en las escuelas públicas/estatales (es su asignatura obligatoria). La segunda encuesta (encuesta B) la completaron los profesores de E/LE (todos de nacionalidad polaca) que trabajan con ambos grupos previamente mencionados.

Tabla 1. Resultados de la encuesta A

Adultos 20-35 años	**Adolescentes 13-19**
1. ¿Has jugado alguna vez a algún juego didáctico durate la clase de E/LE?	
a. Sí: 42,6% b. No: 57,4%	a. Sí: 69,6% b. No: 30,6%
Responden los que marcaron la opción "sí" en la primera pregunta. En total: 20 adultos y 39 adolescentes. **2. ¿Con qué frecuencia los profesores utilizan los juegos?**	

Adultos 20-35 años	Adolescentes 13-19
a. frecuentemente: 15% b. a veces: 25% c. muy pocas veces: 60%	a. frecuentemente: 20,5% b. a veces: 30,8% c. muy pocas veces: 48,8%
3. ¿Cuál fue el objetivo del juego?	
a. relajarnos: 30% b. explicar gramática: 0% c. hacer un repaso: 50% d. en vez de un test: 0% e. practicar algo: 20%	a. relajarnos: 23,1% b. explicar gramática: 2,6% c. hacer un repaso: 48,7% d. en vez de un test: 0% e. practicar algo: 25,6%
4. ¿Te gusta la idea de jugar en las clases de idiomas?	
a. Sí, para relajarnos: 0% b. Sí, para explicar gramática: 30% c. Sí, para hacer un repaso: 20% d. Sí, en vez de un test: 10% e. Sí, para practicar algo: 30% f. No, pienso que es inútil: 10%	a. Sí, para relajarnos: 5,1% b. Sí, para explicar gramática: 30,8% c. Sí, para hacer un repaso: 23,1% d. Sí, en vez de un test: 15,4% e. Sí, para practicar algo: 25,6% f. No, pienso que es inútil: 0%

Tabla 2. Resultados de la encuesta B

1. Durante mis clases utilizo los juegos didácticos:	
a. Sí: 60,5%	b. No: 39,5%
Responden los que marcaron la opción b en la primera pregunta y la opción c en la segunda, en total: 28) **2. ¿Con qué frecuencia utilizas los juegos? (responden los que marcaron la opción a en la primera pregunta, en total: 23)**	
a. con mucha frecuencia: 8,7% b. frecuentemente: 39,1% c. pocas veces: 52,1%	
3. ¿Por qué no utilizas los juegos o los utilizas con poca frecuencia?	
	a. falta de tiempo: 53,3% b. falta de materiales/ideas: 33,3% c. pienso que no es eficaz: 13,3%

4. ¿Para qué utilizas los juegos didácticos?	
a. para que los alumnos se relajen: 26,1% b. para explicar gramática: 8,7% c. para hacer un repaso: 47,8% d. en vez de un test: 0% e. para practicar algo: 17,4%	

El objetivo de la encuesta es comprobar si existe la necesidad de investigar más el tema del uso de los juegos didácticos en las escuelas polacas, ya que es uno de los temas ya conocidos en la lingüística aplicada. Como es de notar, los juegos didácticos no son una herramienta tan popular como parece. Casi el 40% de los profesores no los utiliza y los que recurren a este método lo hacen con muy poca frecuencia (52,1%). El problema es que los profesores utilizan los juegos para hacer repasos o para relajarse mientras que los alumnos prefieren que los juegos les expliquen las nociones gramaticales o que sirvan como ejercicios de práctica. Lo más sorprendente es que la razón por la que los profesores no usan esta herramienta es la falta de tiempo en las clases o la falta de materiales e ideas. Esto quiere decir que los profesores no saben cómo utilizar un juego para que constituya una parte integrante de una unidad lectiva y, además, no saben que puede ser un elemento para sustituir uno de los ejercicios tradicionales. La encuesta tiene carácter orientativo para presentar la importancia del tema que abordaremos a continuación.

1. ¿Qué es un juego didáctico y para qué utilizarlo?

El juego didáctico es una acción de entretenimiento o diversión, pero con un gran soporte de material educativo. La coordenada perder-ganar no es de mayor importancia. El juego didáctico es un proceso dinámico para adquirir un material determinado y desarrollar la inter-

lengua de un aprendiz. El sistema en desarrollo de cada alumno es la clave a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de un idioma. Son etapas temporales en las que se desarrolla la competencia gramatical de los aprendices. Un buen desarrollo de la interlengua está estrechamente ligado con el *input* bien preparado y el *intake* bien asimilado. Por la noción del *input*, según VanPatten (2004: 6), se entiende todo el material presentado en el aula, pero el *intake* es solamente una parte de este que puede ser procesada e incorporada a la interlengua. Hay que tener en cuenta que la competencia gramatical se refiere a la lengua materna. El estudiante no es capaz de producir un número infinito de oraciones que estén de acuerdo con las reglas gramaticales de dicha lengua. Es una capacidad implícita que funciona solamente en su propia lengua. Aunque parezca una observación lógica, muchas veces los profesores se olvidan de este concepto y no se fijan en lo difícil y complejo que es el procesamiento de una noción gramatical, por poco complicada que sea. Si no es un conocimiento intuitivo y tácito, requiere una instrucción y práctica, sobre todo. Normalmente, el efecto del proceso mencionado tiene que tener su reflejo en el *output*. El *output* más esperado y deseado es una buena competencia comunicativa, sobre todo, la escrita o la auditiva.

El juego acompaña a la gente desde hace siglos, su importancia y relación con la lengua la describe Huizinga (1990: 17): "Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y, tras ella, un juego de palabras". Por otra parte, hay que mencionar la idea de Piaget (1961: 205), quien confirma que el juego didáctico influye en el desarrollo de la inteligencia. Pero hasta hoy en día, se considera que el padre de la educación moderna es Jan Amos Comenius, el cual presenta la necesidad de jugar en la *Didáctica Magna* publicada en el siglo XVII.

1.1. Las ventajas de utilizar los juegos didácticos

Como podremos observar, el uso de los juegos didácticos en el aula nos proporciona un abanico de ventajas, entre ellas las socializantes y las lingüísticas, por eso deberían ser tratados como un elemento muy importante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

Durante un juego, ya sea didáctico o uno de los juegos comunes, la mente está en estado de alegría y relajación (*playfulness*). Este estado lleva consigo otras ventajas como la reducción del nivel de estrés o de la indefensión aprendida. Según Seligman (1975), la indefensión aprendida es un estado durante el cual un ser humano se siente incapaz de actuar. Es un tecnicismo vinculado al deseo de evitar situaciones desagradables. Hay que añadir que es una sensación subjetiva de un individuo que no puede percibir solución ante un problema planteado, aunque posea todas las herramientas para hacerlo. El estado de alegría contribuye a buscar nuevas soluciones, romper el hielo y, sobre todo, despierta la motivación interna y aumenta la autoestima; incluso los aprendientes adultos llegan a ciertas soluciones poco comunes y son más creativos (Bello Estévez, 1990: 136). En este momento sería bueno presentar la idea de Krashen (1983: 191), que introdujo la noción de *affective filter*, es decir, el nivel de miedo, estrés o de barrera emocional, o dicho de otro modo, todos los sentimientos que influyen de una manera negativa en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Los juegos, sin duda, contribuyen a minimizar el nivel del filtro afectivo.

Los juegos didácticos invitan a los alumnos a integrarse y, en consecuencia, fomentan la comunicación entre ellos. Es un buen método para que los estudiantes que están en la etapa *periodo de incubación* (*silent period*) puedan dar sus primeros pasos y desarrollar su expresión oral. Tal como indica Fernández (1994: 28), el elemento lúdico es necesario incluso desde el principio del proceso de aprendizaje. Sin lugar a dudas, los juegos hacen las clases más atractivas, pero a través de esto, tienen que completar algunas faltas de conocimiento que surgen por varios motivos o sirven para repasar el material adquirido.

Por otra parte, mediante un juego es posible eliminar los errores ya fosilizados, ya que los alumnos memorizan todo de una manera más rápida en comparación con otros métodos.

Otro aspecto positivo es que los juegos didácticos nos permiten tener en cuenta inteligencias múltiples con las que nos podemos enfrentar en el aula.

Hay que saber que los juegos pueden desarrollar las cuatro competencias: la comprensión escrita, lectora, auditiva y la expresión oral. En cuanto a todas estas competencias, el juego se puede llevar fuera de clase organizando juegos de rol, lo cual será el uso más práctico y real del material aprendido (Rosen, Varel, 2009: 26).

El juego también puede servir a los profesores como una manera tranquila y amena de comprobar el nivel de conocimiento de sus alumnos, sin necesidad de hacer examen. Para realizar un juego que tenga forma de test, hay que elegir un juego que no permita al alumno aprender por la observación de otros jugadores.

Sea cual fuere el objetivo de nuestro juego, el profesor tiene que recordar que cada alumno está sumergido en su zona de confort. La zona de confort es todo lo que el alumno conoce, son sus rutinas diarias y otros hábitos. En la zona de confort el desarrollo del alumno es prácticamente imposible. Es de mencionar que el aula, con el paso del tiempo, es una representación de una zona de confort específica. Por una parte, el alumno se siente bien y familiarizado con el entorno, pero existe el riesgo de que se detenga el desarrollo de sus capacidades a causa de las actividades rutinarias. Por eso, el profesor puede incentivar a los alumnos a que salgan de su zona de confort y que entren en la zona de aprendizaje. Es la zona de estudios, entre ellos se encuentra el aprendizaje de una lengua extranjera. El concepto de la zona de desarrollo próximo lo introdujo Lev Vygotsky en el siglo XX. Vygotsky (1982: 45) describió este concepto como la distancia que hay entre el nivel de desarrollo afectivo y el desarrollo potencial. El desarrollo afectivo son todas las actividades que el alumno puede ejercer por sí mismo, sin ninguna ayuda. El desarrollo potencial es todo lo que el alumno podría realizar con cierta ayuda de una persona adulta (en nuestro caso sería el profesor) o de un compañero que tenga más capacidad. Existe

también la zona de pánico, es decir, todas las actividades que provocan miedo o hasta la indefensión aprendida. Por eso, los juegos pueden extender la zona de confort de los alumnos contribuyendo a su desarrollo más armónico y eficaz. En cuanto a la lengua, la introducción de los juegos didácticos orientados a la comunicación lleva consigo la bajada de estrés relacionado con el miedo hacia el encuentro con una persona nativa desconocida y una supuesta conversación con ésta. Sin embargo, es el profesor el responsable de elegir un juego que posibilite a los alumnos el tomar la decisión de salir de su zona de confort. El aprendiz tiene que prestar mucha atención para que la zona de desarrollo no se convierta en la zona de pánico, es decir, tiene que llevar consigo todas las herramientas necesarias (conjunto de vocabulario y reglas sintácticas o gramaticales) porque si su sistema en desarrollo es muy pobre, no querrá ir avanzando hacia el *output* correcto.

Como cada método, el juego didáctico puede tener sus desventajas. El juego puede ser algo estresante para los alumnos, especialmente cuando subrayemos su importancia y hagamos hincapié en la necesidad de ganar un premio. Por eso, es el profesor quien está obligado a crear un ambiente tranquilo, carente de competitividad peligrosa y lleno de respeto. Otro punto débil a la hora de introducir los juegos es su deficiente preparación o la mala conducción de éstos.

Algunos alumnos pueden llegar a la constatación de que el juego es un interruptor que les permite no participar en la lección. Esta situación es frecuente especialmente entre el alumnado adulto que asocia el juego con una pérdida de tiempo, por eso es tan importante explicar lo que hacemos y subrayar que no es pura diversión. Hay que evitar limitarse a explicaciones tipo: *Ahora vamos a jugar al bingo.* Siempre hay que añadir el porqué de nuestra propuesta: *Ahora vamos a practicar el uso de las preposiciones con un bingo de preposiciones.* Merece la pena volver a los resultados de la encuesta anteriormente presentada en la que solamente el 10% de los adultos encuestados opina que los juegos didácticos no son necesarios frente al 0% de los alumnos adolescentes.

Como es de observar, las desventajas son escasas y normalmente es posible eliminarlas a través de una buena organización del juego

y, sobre todo, a través de su buena moderación por parte del mismo profesor.

2. Organización de un juego didáctico

Los docentes tienen que seguir ciertas pautas que, a ciencia cierta, les llevarán a un buen resultado:

1. El profesor tiene que explicar el objetivo de la clase, establecer todas las reglas e introducirlo en un momento oportuno.
2. El profesor tiene que preparar o elegir un juego adecuado para el nivel y la edad de su grupo para eliminar una pronta desmotivación y frustración por parte de los alumnos.
3. Es bueno que el profesor se comunique con sus alumnos solamente en español durante el juego, por eso hay que preparar un par de expresiones necesarias.
4. El profesor no puede parecer molesto por el número de errores que cometan los participantes. De otro modo los alumnos tendrán miedo y no querrán participar en el juego a causa de malas asociaciones.

2.1. ¿Cuándo introducir un juego?

Como ya hemos mencionado previamente, la práctica más frecuente entre los profesores es dejar los juegos para el último encuentro o si les quedan unos minutos de la clase. El juego didáctico es una herramienta muy flexible, capaz de constituir una parte más sustancial, por eso se puede utilizar tanto para presentar el material (*input*) o para la producción escrita u oral (*output*). Los juegos pueden servir de precalentamiento o pueden ser una forma de examen. Con toda seguridad, cada actividad preparada para el aula se puede convertir en un juego si cumple con el objetivo de la clase. Antes de empezar a preparar juegos didácticos, hay que darse cuenta de que esta actividad no nos va

a servir como un simpática pausa durante la clase. El juego no puede ser un "relleno" del tiempo. El juego tiene que constituir una parte integral de una lección.

2.2. Tipos de juegos

Existe un gran número de tipos de juegos didácticos. No obstante, es posible clasificarlos según ciertas normas. Una de las clasificaciones más populares es la de Hadfield (1990: 5), que presenta dos maneras de clasificar. La primera clasificación y, a la vez, la más básica, es dividir los juegos en lingüísticos y comunicativos. Los juegos comunicativos plantean como objetivo entablar un diálogo sin prestar toda la atención en la corrección. Los juegos lingüísticos, a su vez, son aquellos cuyo objetivo es el buen uso de la estructura introducida o practicada. Otra propuesta de Hadfield es dividir los juegos en los competitivos y los cooperativos. Mientras los primeros se centran en realizar la tarea los más rápido posible, el segundo grupo se fija en la colaboración entre los estudiantes para llegar a un objetivo determinado. Teniendo en cuenta estos dos modos de dividir los juegos, Chamorro Guerrero y Prats Fons (1994: 240) enumeran varios tipos de juegos, como por ejemplo juegos de vacío de información, juegos de averiguación, juegos puzzle, juegos para emparejar, de selección, de intercambios, de asociación, de roles o simulaciones que pueden pertenecer tanto a la primera clasificación como a la segunda.

3. Propuesta didáctica

En este apartado nos gustaría fijarnos en presentar 3 juegos gramaticales originales, preparados especialmente para nuestros alumnos y utilizados durante nuestro trabajo. Los tres juegos abordan el tema de las oraciones de relativo con el uso del modo Subjuntivo/Indicati-

vo. Los juegos constituyen una serie para realizar durante unas clases seguidas. Un factor importante es que los juegos gramaticales tomen en cuenta qué estilo de estudio tienen los alumnos. Si son alumnos independientes del campo (field independent), disponen de las habilidades analíticas. No tienen problemas con las nociones gramaticales porque saben descomponer una oración y sacar los elementos que les interesen. Prefieren trabajar individualmente. Los juegos gramaticales les ayudan a hablar con mucha más fluidez y, sobre todo, les enseñan a utilizar las nociones gramaticales en un contexto comunicativo. Los alumos dependientes de campo son los que necesitan un contexto y no saben destacar una información. Los juegos hacen que los alumnos dependientes de campo, que normalmente tienen problemas con la adquisición, practiquen la corrección gramatical y trabajen sobre la adquisición de un elemento pequeño.

JUEGO 1:

El juego presentado está orientado en el *intake* y, en consecuencia, en el desarrollo de la interlengua. En este juego evitaremos mucha producción, es decir, no nos fijaremos en el *output*. El objetivo será practicar el uso de las oraciones de relativo. El juego lo introducimos después de haber explicado el material gramatical. Es necesario, como indica Reyes Llopis García (2006: 5), entregar a los alumnos una ficha con una explicación detallada. Es necesario agregar un elemento comparativo entre la lengua materna y la lengua estudiada, haciendo hincapié en los errores que el alumno pueda cometer por la influencia de la transferencia negativa. El trabajo se puede realizar en grupos o en parejas.

El profesor entrega un texto en el que una persona habla de su vida. Los alumnos tienen unos minutos para leer el texto de una manera rápida y recordar el mayor número de hechos presentados. En el texto no se introducen palabras que los alumnos no conozcan. A continuación, cada grupo sortea tarjetas en las que se hallan dos oraciones de relativo, una con el Presente de Indicativo y la otra con el Presente de Subjuntivo. La tarea de los alumnos es decidir cuál de las versiones es la correcta en cuanto a la carta que habían leído. Es muy bueno

pedir argumentación. Por cada tarjeta los alumnos reciben un punto. Gana el que consiga más puntos.

Fragmento:

Hola, soy Carmen.

Soy valenciana, pero de momento vivo en Madrid. La verdad es que me siento un poco sola aquí, porque no conozco a mucha gente. Por eso pienso encontrar un lugar con mucha gente simpática, es decir, una cafetería o un club deportivo...

TARJETA 1

María busca un lugar donde **haya** mucha gente simpática.

María busca un lugar donde **hay** mucha gente simpática.

JUEGO 2:

Este juego está orientado en el *output* y en el buen uso de las formas verbales en las oraciones de relativo y comprueba si los alumnos han asimilado el concepto.

Cada alumno recibe una ficha dividida en dos partes. La primera parte habla de lo que el alumno sabe hacer y la segunda son problemas que necesita resolver. El profesor tiene que preparar tantas tarjetas como alumnos haya en clase.

Alumno 1: Busco a alguien que me cambie la rueda.

Alumno 2: Yo sé cambiar ruedas, te ayudo. Yo busco a alguien que me enseñe a cocinar.

Alumno 3: Yo sé cocinar, te ayudo, pero yo busco a alguien que me ayude a comprar zapatos... etc.

JUEGO 3:

Este juego tiene carácter de examen. Después de haber realizado el material previamente planificado, el profesor puede comprobar si los alumnos han asimilado toda la noción gramatical. Cada alumno recibe su tarea y una hoja de papel. El juego consiste en escribir un anuncio correspondiente a cada tarea. Gana el alumno que escriba más oraciones correctas. La puntuación o el hecho de poner notas los establece el mismo profesor.

1. Has perdido tu bolso en la universidad.
2. Tienes una agencia de viajes y buscas empleados.

Conclusión

Como es de notar, los juegos didácticos, con toda seguridad, son una herramienta muy importante. No obstante, podemos arriesgar la constatación de que en la escuela polaca este tipo de trabajo todavía no es tan popular. El juego didáctico es una forma mucho más atractiva de introducir o repasar material gramatical, reduce el tiempo durante el que habla solamente el profesor, aumenta el tiempo dedicado a la expresión de los alumnos y el tiempo real durante el que el alumno está concentrado o trabaja. Baja el nivel de filtro afectivo, tiene en cuenta las inteligencias múltiples y estilos de aprender, pero sobre todo el juego lo podemos modificar para introducir, repasar y comprobar el material gramatical. Para que un juego cumpla con sus objetivos, hay que planificarlo y organizarlo de una manera adecuada, ya que es un momento muy importante durante las clases.

Bibliografía

BELLO ESTÉVEZ, P. (1990), "Los juegos: planteamiento y clasificaciones", en: *Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos*, Santularia, Madrid, 136-167.

CHAMORRO GUERRERO, M.D., PRAT FONS, N. (1994), "La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera", Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación, Montesa Peydró, Garrido Moraga (ed.), ASELE, Málaga, 235-245, [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf – 18.11.2013.

FERNÁNDEZ, S. (1994), "Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma", *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2,

Cuadernos de Tiempo Libre, Col. Expolingua, Fundación Actilibre. Madrid, [on-line] http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_fernandez.pdf – 18.11.2013.

HADFIELD, J. (1990), *A collection of games and activities for low to mid--intermediate students of English: Intermediate communication games*, Thomus and Nelson and Nelson and Sons, Hong Kong.

HUIZINGA, J. (1990), *Homo Ludens*, Alianza, Madrid.

KRASHEN, S.D., TERRELL, T.D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, The Alemany Press, San Francisco.

LLOPIS GARCÍA, R. (2006), "Alumnos que aprendan el subjutivo. Propuesta didáctica para las oraciones de relativo", "Foro de profesores de E/LE", 2, [on-line] http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/38 – 18.11. 2013.

LLOPIS GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J.M., RUIZ CAMPILLO, J.P. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Edinumen, Madrid.

PIAGET, J. (1961), *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica., México.

RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Edinumen, Madrid.

ROSEN, E., VARELA, R. (2009), *Claves para comprender el Marco común europeo*, Enclave, Valencia.

SELIGMAN, M.E.P. (1975), *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman, San Francisco.

VANPATTEN, B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

VANPATTEN, B. (2004), *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*, Erlbaum Mahwah, New Jersey.

VYGOTSKY, L.S. (1982), *El desarrollo de los procesos superiores*, Crítica, Barcelona.

III parte

EN TORNO A LOS TEXTOS DIDÁCTICOS: INTERPRETACIÓN Y RESEÑAS

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.18

Maria Filipowicz-Rudek
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
mfilip@mission.eu

Lucía Rodríguez Caeiro
Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades
caeirolucia@gmail.com

En armonía con el destinatario

A gaita galega – manual de gallego para estudiantes polacos

Resumen:
La presente comunicación da muestra del contexto del surgimiento y de las aspiraciones del manual de la lengua gallega *A gaita galega* escrito en co-autoría por dos lectoras de la lengua gallega en dos universidades polacas. El enfoque particular del libro es resultante de la condición peculiar de la lengua gallega, así como del perfil de su destinatario: un estudiante polaco de filología con el conocimiento previo del castellano o/y portugués.
Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, lengua minorizada, perfil del alumno, plurilingüismo.

Abstract:

In Harmony with Receivers. *A gaita galega* – a Galician Textbook for Polish Students

The following paper presents the context of creation and aspirations of the Galician language textbook *A gaita galega* written in co-authorship by two Galician language teachers from two Polish universities. The specific perspective of the textbook derives from the peculiar condition of the Galician language as well as its user's profile: a philology student in Poland with prior knowledge of Spanish or/and Portuguese.

Keywords: foreign language teaching, minorized language, student's profile, multilingualism.



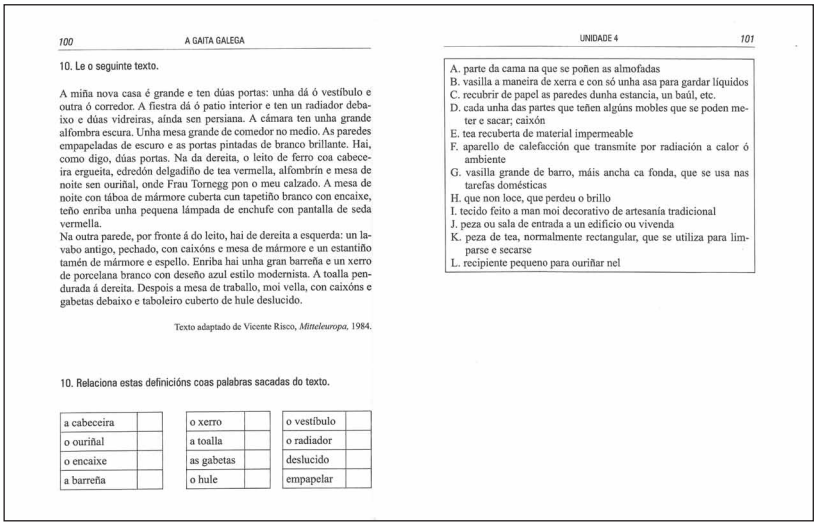
Ilustración 1. Cubierta del manual

Vivimos en un mundo cada vez más especializado en el que ser filólogo, por ejemplo, ya no significa ser especialista en todas las disciplinas filológicas. Las ciencias humanas siguen diversificándose, las materias profundizan y amplían sus contenidos y los estudiosos sus

conocimientos. La presente comunicación no pretende ser ninguna contribución en los ya bien desarrollados estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera. Nuestra humilde intención es compartir en esta breve comunicación nuestra experiencia de lectoras de gallego en la Universidad Jaguelónica y en la Universidad de Varsovia, cuyo fruto más tangible es el manual de gallego *A gaita galega* escrito para estudiantes polacos. La primera parte de este manual (las 5 primeras unidades) salió a la luz en Cracovia en el año 2012, sin embargo antes de aparecer en forma de libro, funcionó durante un par de años en las aulas de la Universidad Jaguelónica, sometido a prueba en forma fotocopiada. La parte restante (7 unidades) se está redactando pausadamente, mientras tanto sus autoras buscan en estos tiempos difíciles su financiación.

La idea de compilar y publicar el material didáctico, que se preparaba y distribuía entre los alumnos de los dos lectorados de gallego en Cracovia y en Varsovia durante el lustro 2001-2006, surgió aproximadamente hace 7 años, cuando Lucía Rodríguez Caeiro concluía su misión educativa en Polonia. Frente a la falta casi total por aquel entonces de manuales de gallego para no-gallegohablantes, así como la inaccesibilidad por parte del alumnado a cualquier material didáctico en gallego, nuestros motivos eran bien firmes:

1. crear un instrumento de enseñanza y de aprendizaje bien organizado, compacto y fácilmente manejable en las aulas, tanto por el profesor como por los alumnos;
2. componer material didáctico ajustado a las necesidades, competencias e intereses de los alumnos de los cursos académicos de gallego en Polonia;
3. preparar una herramienta duradera que pueda servir a un alumno fuera de clase y también en cualquier momento en su carrera de filólogo románico, siendo a la vez un vehículo de difusión de la lengua y la cultura gallega en este país;
4. y por fin (un motivo bastante subjetivo y particular) "inmortalizar" nuestros esfuerzos, dar a conocer tanto nuestra creatividad, como nuestras predilecciones literarias y musicales, manifiestas en la materia cultural inscrita en el libro.



100 A GAITA GALEGA

10. Le o seguinte texto.

A miña nova casa é grande e ten dúas portas: unha dá ó vestíbulo e outra ó corredor. A fiestra dá ó patio interior e ten un radiador debaixo e dúas vidreiras, aínda sen persiana. A cámara ten unha grande alfombra escura. Unha mesa grande de comedor no medio. As paredes empapeladas de escuro e as portas pintadas de branco brillante. Hai, como digo, dúas portas. Na da dereita, o leito de ferro coa cabeceira ergueita, edredón delgadiño de tea vermella, alfombrín e mesa de noite sen ouriñal, onde Frau Tornegg pon o meu calzado. A mesa de noite con táboa de mármore cuberta cun tapetiño branco con encaixe, teño enriba unha pequena lámpada de enchufe con pantalla de seda vermella.
Na outra parede, por fronte á do leito, hai de dereita a esquerda: un lavabo antigo, pechado, con caixóns e mesa de mármore e un estantiño tamén de mármore e espello. Enriba hai unha gran barreña e un xerro de porcelana branco con deseño azul estilo modernista. A toalla pendurada á dereita. Despois a mesa de traballo, moi vella, con caixóns e gabetas debaixo e taboleiro cuberto de hule deslucido.

Texto adaptado de Vicente Risco, *Mitteleuropa*, 1984.

10. Relaciona estas definicións coas palabras sacadas do texto.

a cabeceira		o xerro		o vestíbulo	
o ouriñal		a toalla		o radiador	
o encaixe		as gabetas		deslucido	
a barreña		o hule		empapelar	

UNIDADE 4 101

A. parte da cama na que se poñen as almofadas
B. vasilla a maneira de xerra e con só unha asa para gardar líquidos
C. recubrir de papel as paredes dunha estancia, un baúl, etc.
D. cada unha das partes que teñen algúns mobles que se poden meter e sacar; caixón
E. tea recuberta de material impermeable
F. aparello de calefacción que transmite por radiación a calor ó ambiente
G. vasilla grande de barro, máis ancha ca fonda, que se usa nas tarefas domésticas
H. que non loce, que perdeu o brillo
I. tecido feito a man moi decorativo de artesanía tradicional
J. peza ou sala de entrada a un edificio ou vivenda
K. peza de tea, normalmente rectangular, que se utiliza para limparse e secarse
L. recipiente pequeno para ouriñar nel

11. Escoita e cubre os ocos

NEGRA SOMBRA

Cando penso que te fuches,
negra sombra que me asombras,
ó pé dos _____
tornas facéndome mofa.
Cando maxino que es ida,
no mesmo sol te me amostras,
i eres a _____ que brila,
i eres o vento que zoa.
Si cantan, es ti que cantas,
si choran, es ti que choras,
i es o marmurio do río
i es a _____ i es a aurora.
En todo estás e ti es todo,
pra min i en min mesma moras,
nin me abandonarás _____,
sombra que _____ me asombras.

Poema de Rosalía de Castro de "Follas Novas" (1880), cantado por Luz Casal no disco "A Irmandade das estrelas" de Carlos Núñez.

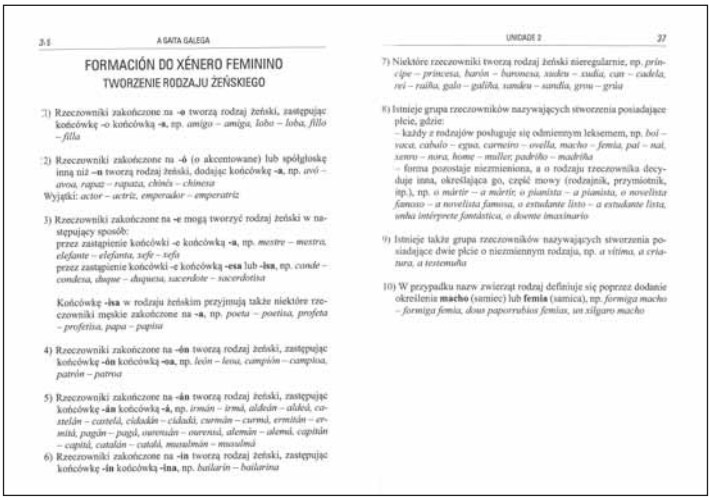
Ilustración 2. Dos ejemplos de ejercicios que aprovechan la materia literaria: un fragmento de *Mitteleuropa* de Vicente Risco y la versión cantada del poema "Negra sombra" de Rosalía de Castro

Es de suponer que todos estos motivos influyeron de manera decisiva en la forma y el contenido del libro. Más adelante nos centraremos en esbozar estas relaciones mutuas, en calidad de justificar de cierto modo nuestra idea de un manual sin enfoque determinado, que combina diferentes métodos y técnicas de trabajo en el aula, orientadas todas por una parte hacia un destinatario bien definido y por la otra hacia lo particular de la materia: una lengua históricamnte minorizada con todo su contexto histórico y social.

En primer lugar, vale la pena presentar ahora la característica del destinatario, es decir, nuestro estudiante modélico: este, en la mayoría de los casos, estudia una de las filologías románicas, de las cuales el 80 por ciento lo ocupan Filología Hispánica o lusa, y el 20 por ciento restante, francesa e italiana. El hecho de poseer ya conocimientos previos de una (o muchas veces dos o tres) lenguas románicas por parte de un estudiante de gallego es muy importante y repercute en el proceso de aprendizaje de la siguiente lengua románica, como es bien sabido estas comparten no sólo gran parte del vocabulario, sino también el fundamento de la gramática. Las motivaciones de los alumnos para estudiar gallego, una de las lenguas minorizadas con un futuro inseguro, que lucha sin embargo por su normalización, son bien diferentes. Una de las causas más frecuentes es la conciencia bastante clara de los pasantes de Filología Hispánica y Portuguesa en Cracovia y en Varsovia acerca de la condición multicultural y plurilingüe de la Península Ibérica, en este sentido los alumnos se ven motivados a fomentar su competencia tanto lingüística como cultural en este campo, pese al estatus facultativo de las asignaturas. Otro de los motivos más frecuentes es la perspectiva de la beca Erasmus en una de las tres universidades gallegas, o muchas veces la estancia en Galicia ya concluida, aunque el conocimiento de gallego no es obligatorio en ninguna de las instituciones de enseñanza superior en Galicia, tanto en la teoría como en la práctica. Hay también un grupo de estudiantes de otras filologías románicas que quieren aprender gallego por el interés científico, simple curiosidad panrománica (lingüística o cultural) o por el hecho, lo que sucede cada vez más, de que planean una expedición a pie o en bicicleta por los caminos jacobeos.

Este perfil bastante concreto, aquí trazado, repercutió de modo significativo a la hora de conceptualizar nuestro manual de gallego. Una de las decisiones más evidentes para las autoras del libro era la de colocar a lo largo de él una síntesis del material gramatical que abarca las cuestiones de los cuatro niveles lingüísticos: fonético, morfológico, sintáctico y semántico. Al reunir y repartir materias nos basamos en la primera síntesis práctica de la gramática gallega publicada en el año 2004 por Xosé Feixó Cid, que hasta ahora sigue siendo la mejor gramática de uso de la lengua gallega. Dicha gramática, al ser adaptada a la nueva normativa, presenta solamente las reglas morfológicas y ortográficas vigentes, haciendo caso omiso de las variantes que antes eran pero ya no son obligatorias. La normativa del idioma gallego, es decir, el conjunto de reglas morfológicas y ortográficas que lo componen, constituye un documento oficial aprobado por el Parlamento de Galicia por primera vez en el año 1983 y modificado dos veces más tarde en 1995 y 2003. Esta última modificación es la que sirve de base para *A gaita galega*, sin embargo en algunos casos decidimos dar a conocer en el libro, a diferencia de otros manuales que aparecieron en los últimos 5 años, también otras versiones que ya no son obligatorias, pero que funcionan en todos los libros publicados en gallego antes del año 2003. De ese modo queríamos manifestar a lo largo del libro la situación peculiar de la lengua gallega, pero antes que nada facilitar el acceso por parte de los alumnos a los textos literarios, ensayos, manuales, etc. que salieron a la luz antes de la última reforma.

Las cuestiones gramaticales claramente diferenciadas en el libro llevan su terminología en gallego y en polaco, y se explican en principio solamente en polaco, y poco a poco, también en gallego, recibiendo siempre un comentario de carácter comparativo y una serie de ejercicios que los complementa y permite verificar el nivel de asimilación de cada tema. Pese a que la mayoría de los alumnos posee como mínimo conocimientos previos básicos del castellano o del portugués (o de ambas lenguas a la vez), decidimos acomodar el manual también a un posible estudiante sin esta competencia.



3-§ A GAITA GALEGA

FORMACIÓN DO XÉNERO FEMININO
TWORZENIE RODZAJU ŻEŃSKIEGO

1) Rzeczowniki zakończone na **-o** tworzą rodzaj żeński, zastępując końcówkę -o końcówką **-a**, np. *amigo – amiga, lobo – loba, fillo – filla*

2) Rzeczowniki zakończone na **-ó** (o akcentowane) lub spółgłoskę inną niż **-n** tworzą rodzaj żeński, dodając końcówkę **-a**, np. *avó – avoa, rapaz – rapaza, chinés – chinesa*
Wyjątki: *actor – actriz, emperador – emperatriz*

3) Rzeczowniki zakończone na **-e** mogą tworzyć rodzaj żeński w następujący sposób:
przez zastąpienie końcówki **-e** końcówką **-a**, np. *mestre – mestra, elefante – elefanta, xefe – xefa*
przez zastąpienie końcówki **-e** końcówką **-esa** lub **-isa**, np. *conde – condesa, duque – duquesa, sacerdote – sacerdotisa*

Końcówkę **-isa** w rodzaju żeńskim przyjmują także niektóre rzeczowniki męskie zakończone na **-a**, np. *poeta – poetisa, profeta – profetisa, papa – papisa*

4) Rzeczowniki kończone na **-ón** tworzą rodzaj żeński, zastępując końcówkę **-ón** końcówką **-oa**, np. *león – leoa, campión – campioa, patrón – patroa*

5) Rzeczowniki zakończone na **-án** tworzą rodzaj żeński, zastępując końcówkę **-án** końcówką **-á**, np. *irmán – irmá, aldeán – aldeá, castelán – castelá, cidadán – cidadá, curmán – curmá, ermitán – ermitá, pagán – pagá, ourensán – ourensá, alemán – alemá, capitán – capitá, catalán – catalá, musulmán – musulmá*
6) Rzeczowniki zakończone na **-in** tworzą rodzaj żeński, zastępując końcówkę **-ín** końcówką **-ína**, np. *bailarín – bailarina*

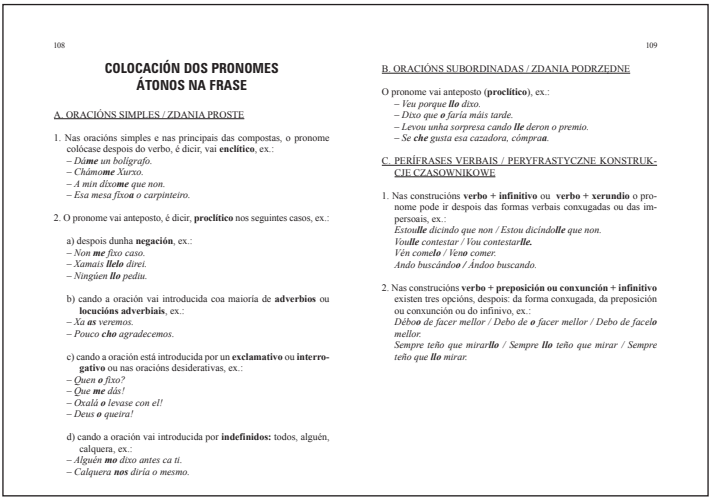
UNIDADE 2 27

7) Niektóre rzeczowniki tworzą rodzaj żeński nieregularnie, np. *príncipe – princesa, barón – baronesa, xudeu – xudía, can – cadela, reí – raíña, galo – galiña, xandeu – xandía, grou – garza*

8) Istnieje grupa rzeczowników nazywających stworzenia posiadające płcie, gdzie:
– każdy z rodzajów posługuje się odmiennym leksemem, np. *boi – vaca, cabalo – egua, carneiro – ovella, macho – femia, pai – nai, xenro – nora, home – muller, padriño – madriña*
– forma pozostaje niezmieniona, a o rodzaju rzeczownika decyduje inna, określająca go, część mowy (rodzajnik, przymiotnik, itp.), np. *o mártir – a mártir, o pianista – a pianista, o novelista famoso – a novelista famosa, o estudante listo – a estudante lista, unha intérprete fantástica, o doente imaxinario*

9) Istnieje także grupa rzeczowników nazywających stworzenia posiadające dwie płcie o niezmiennym rodzaju, np. *a vítima, a criatura, a testemuña*

10) W przypadku nazw zwierząt rodzaj definiuje się poprzez dodanie określenia **macho** (samiec) lub **femia** (samica), np. *formiga macho – formiga femia, dous paporrubios femias, un xilgaro macho*



108

COLOCACIÓN DOS PRONOMES ÁTONOS NA FRASE

A. ORACIÓNS SIMPLES / ZDANIA PROSTE

1. Nas oracións simples e nas principais das compostas, o pronome colócase despois do verbo, é dicir, vai **enclítico**, ex.:
– *Dáme un bolígrafo.*
– *Chámome Xurxo.*
– *A min dixome que non.*
– *Esa mesa fixoa o carpinteiro.*

2. O pronome vai anteposto, é dicir, **proclítico** nos seguintes casos, ex.:

a) despois dunha **negación**, ex.:
– *Non **me** fixo caso.*
– *Xamais **lle**o direi.*
– *Ningúen **lle** pediu.*

b) cando a oración vai introducida coa maioría de **adverbios** ou **locucións adverbiais**, ex.:
– *Xa **as** veremos.*
– *Pouco **cho** agradecemos.*

c) cando a oración está introducida por un **exclamativo** ou **interrogativo** ou nas oracións desiderativas, ex.:
– *Quen **a** fixo?*
– *Que **me** dás!*
– *Oxalá **o** levase con el!*
– *Deus **o** queira!*

d) cando a oración vai introducida por **indefinidos:** todos, alguén, calquera, ex.:
– *Alguén **mo** dixo antes ca ti.*
– *Calquera **nos** diría o mesmo.*

109

B. ORACIÓNS SUBORDINADAS / ZDANIA PODRZĘDNE

O pronome vai anteposto (**proclítico**), ex.:
– *Veu porque **lle** dixo.*
– *Dixo que **o** faría más tarde.*
– *Levou unha sorpresa cando **lle** deron o premio.*
– *Se **che** gusta esa cazadora, cómpraa.*

C. PERÍFRASES VERBAIS / PERYFRASTYCZNE KONSTRUKCJE CZASOWNIKOWE

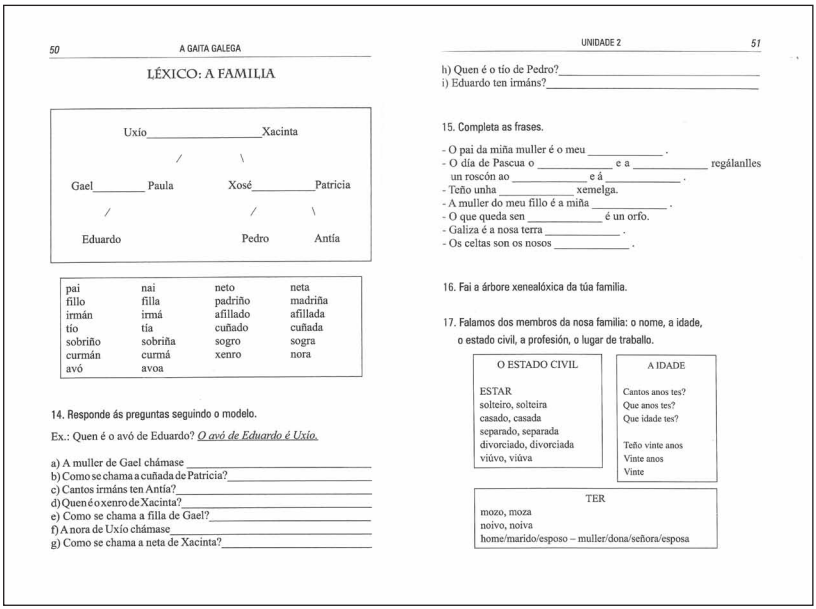
1. Nas construcións **verbo + infinitivo** ou **verbo + xerundio** o pronome pode ir despois das formas verbais conxugadas ou das impersoais, ex.:
*Estou**lle** dicindo que non / Estou dicindo**lle** que non.*
*Vou**lle** contestar / Vou contestar**lle.***
*Vén comer**lo** / Vén comer.*
*Ando buscándo**o** / Ándoo buscando.*

2. Nas construcións **verbo + preposición ou conxunción + infinitivo** existen tres opcións, despois: da forma conxugada, da preposición ou conxunción ou do infinivo, ex.:
*Déboa de facer mellor / Debo de**o** facer mellor / Debo de face**lo** mellor.*
*Sempre teño que mirar**llo** / Sempre **llo** teño que mirar / Sempre teño que **llo** mirar.*

Ilustración 3. Dos ejemplos de cómo se presenta el contenido gramatical. El primero muestra una de las cuestiones más básicas en polaco: la formación de género femenino. El segundo, en cambio, muestra la que en gallego es una de las cuestiones más avanzadas: la colocación de los pronombres átonos en la frase

De esta manera realizamos tres de los principios trazados antes: el de crear un instrumento compacto y fácilmente manejable, ajustado a las necesidades de un grupo particular de aprendices y diseñado a la vez como una herramienta integral y duradera de referencia lingüística.

A gaita galega está dividida en doce unidades, organizadas de manera habitual en este caso desde las cuestiones más básicas hacia las más complejas. Cada una de las unidades contiene tres grupos de materias para aprender entrelazadas entre sí: el contenido gramatical, que ya hemos mencionado, el contenido comunicativo y el vocabulario organizado por temas. A cada grupo le acompañan diferentes tipos de ejercicios. En caso de los grupos comunicativo y lexical se trata de tareas que tienden a desarrollar las destrezas receptivas y productivas. Es aquí donde intercalamos la imprescindible materia cultural mediante elementos de geografía, historia y antropología de Galicia y a través de unos fragmentos de literatura gallega (a veces adaptados) junto con sus ejercicios de expresión oral y escrita, así como ejemplos de canciones gallegas populares y étnicas que pertenecen al género llamado música del mundo. Estas últimas fácilmente localizables en la Red y muy estimulantes para sucesivas búsquedas en el ámbito de la música, de los medios de comunicación en gallego y de la cultura en general.



50 A GAITA GALEGA

LÉXICO: A FAMILIA

Uxío _____ Xacinta

/ \

Gael _____ Paula Xosé _____ Patricia

/ / \

Eduardo Pedro Antía

pai	nai	neto	neta
fillo	filla	padriño	madriña
irmán	irmá	afillado	afillada
tío	tía	cuñado	cuñada
sobriño	sobriña	sogro	sogra
curmán	curmá	xenro	nora
avó	avoa		

14. Responde ás preguntas seguindo o modelo.

Ex.: Quen é o avó de Eduardo? *O avó de Eduardo é Uxío.*

a) A muller de Gael chámase _____
b) Como se chama a cuñada de Patricia? _____
c) Cantos irmáns ten Antía? _____
d) Quen é o xenro de Xacinta? _____
e) Como se chama a filla de Gael? _____
f) A nora de Uxío chámase _____
g) Como se chama a neta de Xacinta? _____

UNIDADE 2 51

h) Quen é o tío de Pedro? _____
i) Eduardo ten irmáns? _____

15. Completa as frases.

- O pai da miña muller é o meu _____ .
- O día de Pascua o _____ e a _____ regálanlles un rosción ao _____ e á _____ .
- Teño unha _____ xemelga.
- A muller do meu fillo é a miña _____ .
- O que queda sen _____ é un orfo.
- Galiza é a nosa terra _____ .
- Os celtas son os nosos _____ .

16. Fai a árbore xenealóxica da túa familia.

17. Falamos dos membros da nosa familia: o nome, a idade, o estado civil, a profesión, o lugar de traballo.

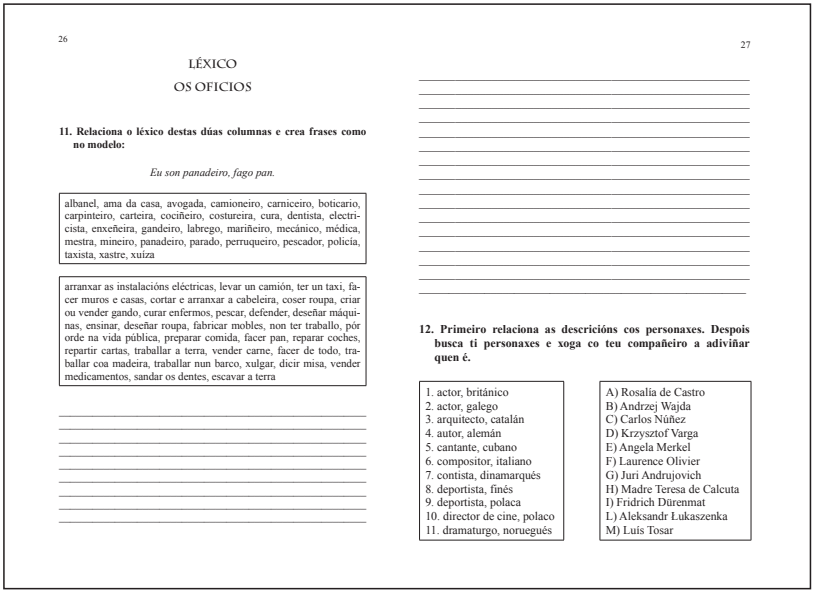
O ESTADO CIVIL	A IDADE
ESTAR solteiro, solteira casado, casada separado, separada divorciado, divorciada viúvo, viúva	Cantos anos tes? Que anos tes? Que idade tes? Teño vinte anos Vinte anos Vinte

TER

mozo, moza
noivo, noiva
home/marido/esposo – muller/dona/señora/esposa

Ilustración 4. El léxico. Por un lado exige la participación creativa del profesor en el momento de ser presentado (p.ej. material audiovisual, fotos, etc.) y por otro ofrece un acceso fácil a un conjunto de vocabulario y expresiones fundamentales en un tema concreto

A pesar de que *A gaita galega* ya funciona bastante bien en las aulas de la Universidad Jaguelónica, constituyendo para los estudiantes un fundamento del idioma gallego al que siempre pueden recurrir, no pretende ni puede pretender ser un material complejo y exhaustivo en este campo. Ante todo, el manual requiere la presencia de un maestro y guía. Muchas veces exige un esfuerzo adicional por parte del profesor, invitándole a ser más creativo, más dinámico, más interactivo.



26

LÉXICO

OS OFICIOS

11. Relaciona o léxico destas dúas columnas e crea frases como no modelo:

Eu son panadeiro, fago pan.

albanel, ama da casa, avogada, camioneiro, carniceiro, boticario, carpinteiro, carteira, cociñeiro, costureira, cura, dentista, electricista, enxeñeira, gandeiro, labrego, mariñeiro, mecánico, médica, mestra, mineiro, panadeiro, parado, perruqueiro, pescador, policía, taxista, xastre, xuíza

arranxar as instalacións eléctricas, levar un camión, ter un taxi, facer muros e casas, cortar e arranxar a cabeleira, coser roupa, criar ou vender gando, curar enfermos, pescar, defender, deseñar máquinas, ensinar, deseñar roupa, fabricar mobles, non ter traballo, pór orde na vida pública, preparar comida, facer pan, reparar coches, repartir cartas, traballar a terra, vender carne, facer de todo, traballar coa madeira, traballar nun barco, xulgar, dicir misa, vender medicamentos, sandar os dentes, escavar a terra

27

12. Primeiro relaciona as descricións cos personaxes. Despois busca tí personaxes e xoga co teu compañeiro a adiviñar quen é.

1. actor, británico
2. actor, galego
3. arquitecto, catalán
4. autor, alemán
5. cantante, cubano
6. compositor, italiano
7. contista, dinamarqués
8. deportista, finés
9. deportista, polaca
10. director de cine, polaco
11. dramaturgo, noruegués

A) Rosalía de Castro
B) Andrzej Wajda
C) Carlos Núñez
D) Krzysztof Varga
E) Angela Merkel
F) Laurence Olivier
G) Juri Andrujovich
H) Madre Teresa de Calcuta
I) Fridrich Dürenmat
L) Aleksandr Łukaszenka
M) Luís Tosar

Ilustración 5. Algunas veces se introduce el léxico mediante juegos de competición aprovechando conocimientos generales del alumnado

A gaita galega es un manual escrito de manera espontánea por dos traductoras y filólogas de aficiones científicas bien diferentes, como respuesta a las exigencias del tiempo, lugar y materia concretos, que sigue siendo el primero y hasta ahora el último libro de ese tipo en Polonia, desempeñando su papel bastante bien y conforme a las necesidades de la, hasta ahora única, profesora que lo usa. Nuestra aspiración es clarísima, dar a conocer la lengua gallega y despertar interés por su estudio. Promover la lengua que constituye un elemento vehicular y a la vez integral de una cultura diferente y muy original en el panorama de las culturas ibéricas.

Bibliografía

FEIXÓ CID, X. (2004), *Gramática da lingua galega. Síntese práctica*, Xerais, Vigo.

FILIPOWICZ-RUDEK, M., RODRÍGUEZ CAEIRO, L. (2012), *A gaita galega. Kurs języka galicyjskiego dla początkujących*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M., *O ensino do galego como lingua estranxeira,* en: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, [on-line] http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cooficiales_02.pdf – 22.08.2013.

OTERO BRABO, C.M., *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?,* en: *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*, [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf – 22.08.2013.

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.19

Ludmiła Furman
Uniwersytet w Białymstoku
ludfur@wp.pl

Grandes mitos de América Latina e interculturalidad: un proyecto didáctico a través de la educación emocional

Resumen:
El artículo presenta la posibilidad de aprovechar los grandes mitos de América Latina en una enseñanza más comprometida, dirigida hacia los valores. Las sociedades contemporáneas tecnológicas están atrofiadas en cuanto a la vida emocional. Gracias a la educación emocional (que consiste en despertar emociones en los estudiantes) podemos sensibilizar a los estudiantes e invitarles a un diálogo sobre los valores. Los grandes personajes de América Latina (S. Bolívar, E. Perón o Che Guevara) pueden ser objeto de dicho proyecto didáctico.
Palabras clave: mitos, América Latina, valores, emociones, proyecto didáctico.

Abstract:
The Great Myths of Latin America and Cross-cultural Communication. A Value-oriented Didactic Project
The article presents the possibility of using the great Latin American myths in a more engaged value-oriented teaching.

Modern technological societies are impoverished as far as emotional life is concerned. Thanks to emotional education, which is about awakening emotions in the learners, we can make students more sensitive and invite them to take part in a discussion about values. The great personae of Latin America such as Simon Bolivar, Eva Peron or Che Guevara can be the subject of the didactic project.
Keywords: myths, Latin America, values, emotions, didactic project.

> *El hombre que tiene ideales de la verdad y del bien,*
> *tiene de por naturaleza una relación positiva con el mundo*
> (Jan Paweł II, 1994: 79).

En los tiempos de globalización

> […] todo […] nos habla de movimientos, de intercambios, de enriquecimientos. En realidad nadie hoy en día puede sostener que pertenezca a una sola cultura. En cualquier caso, descubrimos que nos proporciona sentimientos de pertenencia, algo fundamental a la hora de crear grupos sociales. Gracias a ella, ordenamos e interpretamos la realidad y actuamos de manera adecuada en los distintos contextos y ámbitos que la conforman. Además, como dispositivo de adaptación que es, nos permite jugar con sus componentes, cambiando de registro en función de dónde y con quién nos encontremos (García Márquez, 2000: 49).

Vivimos en un mundo global donde nos cruzamos diariamente no solo con informaciones que vienen de todas las partes del mundo, sino que asistimos a grandes modas y corrientes de diferentes estilos de vida. Adoptamos los símbolos que pertenecen a otras culturas, traemos de otros continentes costumbres como la práctica del yoga o figuras que representan ritos ancestrales. Nos idenficamos con objetos y costumbres de otras culturas, aprendemos a bailar danzas exóticas para encontrar nuestro propio ser y expresar mejor nuestra propia identidad.

Hoy en día nos vienen también del otro lado del océano grandes mitos. Nos impregnamos con una visión de América con eventos milagrosos, presentada a través de la literatura. Conocemos a grandes

personajes como Simón Bolivar, Eva Perón o Che Guevara. Experimentamos cierta proximidad con estas personas. ¿A quién no le gustaría participar o al menos ser testigo de un movimiento de liberación? ¿A qué mujer no le gustaría hacer la carrera de Eva Perón, que encarnó el mito de la Cenicienta? Un mito que se volverá a repetir en nuestros tiempos con Diana, princesa de Gales. Muchos chicos adornan su habitación con la imagen del Che Guevara, que simboliza ideales revolucionarios. Mitos oídos, representados en la literatura, filmados, entran en la conciencia general. Estamos asistiendo a una propagación de mitos que se hacen nuestros. Se puede decir que es solo un fenómeno de cultura de masas, contagioso por su fuerza de atracción.

Esa atracción está reforzada con la imagen fílmica y literaria. Evita, protagonizada por Madona con su famosa canción, muy emocionante: "Adiós Argentina". Che Guevara reperesentado en "Diarios de motocicleta". Bolivar, encontrado de nuevo en la interpretación literaria de Gabriel García Márquez: "El General en su laberinto".

Un día mis estudiantes tras haber estudiado las historias de los personajes presentados aquí exclamaron: "¡Qué cultura más pura!¡Qué ideales conlleva! Es mucho más idealista que la cultura norteamericana". Esta exclamación me hizo pensar en las motivaciones y en los ideales de mis estudiantes.

Este pensamiento nos remite a la nueva lectura de los personajes Ariel y Calibán, que según la interpretación de Rodó, el primero representa América Latina, una realidad espiritual, y Calibán representa el mundo material de la América sajona. En efecto, Rodó, en su ensayo "Ariel" (1900), insiste en el hecho de que América tiene su propia identidad que debe desarrollar, aunque es consciente de que los buenos ejemplos ofrecidos por los países más fuertes pueden servir a su desarrollo también. Estas oposiciones nos dirigen hacia un nuevo entendimiento de la realidad, donde se enfrentan ambas realidades en su faceta espiritual y material, y al mismo tiempo pueden constituir el punto de partida para la reflexión posterior en la actividad didáctica propuesta.

Sin embargo, un encuentro intercultural puede correr riesgos: la simplificación y la hibridización. ¿Cómo evitar este enfrentamiento

simplificador, o cómo hacer que el encuentro intercultural se vuelva una vía al servicio del desarrollo?

En nuestro proyecto didáctico dedicado a estos personajes, nos encontramos con su vida real, el mito que se creó alrededor de ellos y en algunos casos, la desmitificación debida a la cultura posmoderna que intenta relativizar todo, o en el mejor de los casos, redefinir las nociones fundamentales. Tenemos que tomar en cuenta todos estos factores para hacer nuestro proyecto suficientemente amplio y eficaz en cuanto a los objetivos educativos que queremos obtener.

En el proceso didáctico se imponen dos etapas, una que consistirá en el despertar de las emociones de los estudiantes y la segunda en el diálogo que es propio de la interculturalidad: "Que tiene cada vez mayor acogida en muchos países del mundo, ya que su propuesta de diálogo horizontal entre diferentes culturas en contacto es harto seductora", porque "parte de la premisa de que lengua y cultura son un binomio indisociable que da a los individuos su sentimiento de pertenencia identitaria" (García Márquez, 2000: 74).

Este sentimiento de pertenencia identitaria nace gracias a la cultura y la lengua, ambas pertenecientes a los individuos, pero en la sociedad intercultural este sentimiento podrá reforzarse e incluso ayudar a la construcción de la identidad.

Estas etapas acabarán en el diálogo interior del estudiante, que tras haber descubierto ciertos valores, los querrá incluir en su concepción del mundo. Como todos los fines de la educación deben converger en la autonomía del estudiante, consideramos que el proyecto propuesto, al menos en parte cumple con estos requisitos.

¿Por qué proponemos una educación emocional?

La educación emocional es un proceso que trata de potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo íntegro de la persona, con el objetivo de capacitar

a los individuos para afrontar diversas situaciones de la vida (Alzina, 2013: 1).

En este caso la entendemos más como un aprendizaje a través de las emociones que aparecen en el proceso educativo como elemento indispensable que acompaña a la exposición de valores científicos, estéticos, religiosos y otros.

Además, el hombre contemporáneo sufre una crisis emocional:

> Parece que el problema de la evolución de la vida emocional en el tiempo de la crisis de nuestra cultura es el problema principal y el cambio evolucional debe consistir en el cambio de las actitudes emocionales, y en la adquisición de una más grande cultura emocional para conformarse al cambio brusco de la vida, causado por la revolución científica y técnica (Kępiński, 2004: 219).

Las mismas conclusiones saca un psicólogo norteamericano, que subraya la necesidad de un reaprendizaje emocional en el mundo actual de "la torpeza emocional" y "del malestar emocional" (Goleman, 1996: 13).

Dicho cambio es necesario para que el hombre contemporáneo siga viviendo adáptandose a nuevos condicionantes. La educación emocional permite al fin y al cabo descubrir valores. Son valores presentes en la obra humana y en la naturaleza que son fruto del genio humano. Cualquiera que conociera estos valores y sintiera emociones fuertes no se quedaría indiferente. Querrá preservar estos sentimientos, protegerlos e incluso intentará cambiar todo lo que pueda destruirlos. La educación emocional forma la base a una valoración positiva o negativa y prepara al compromiso y la actividad humana (Okoń, 1987: 157). El mismo tipo de pensamiento lo propuso, en su primer discurso papal, Francisco, que cree que es necesario descubrir el valor de las emociones en la vida, por estar deshumanizada, tanto a nivel individual como a nivel social. La falta de valores y la realización de fines inmediatos, trae el peligro de que el hombre pueda dejar de ser sujeto y, por este motivo se hará indefenso frente a varias ideologías o grupos de intereses. Por lo tanto la educación emocional es una propuesta educativa que se evidencia en las necesidades sociales.

La emoción en el proceso educativo puede cumplir diferentes funciones: es atencional ya que influye en la información que sobresale, es motivacional porque invita a establecer metas y objetivos y por lo demás es comunicacional porque organiza las relaciones con otros. (Berdgol, 2002: 17).

Planteamientos iniciales

La educación emocional es precedida por el despertar y la aparición de las emociones. Como dice Stanisław Ossowski, la mayor parte de nuestra vida consciente es dirigida hacia el futuro. Los periodos cortos en que no pensamos en el futuro es "vivir el momento". Esto nos ocurre cuando contemplamos alguna realidad. La contemplación estética sucede en el momento en que somos completamente generosos. El mismo autor, a parte del conocimiento práctico y gnóstico, destaca otro conocimiento que consiste en vivir desinteresadamente específicas emociones y conmociones en el momento de contemplar una realidad estética y bella (Ossowski, 1958: 271).

La participación en la experiencia estética influye en la aparición de los sentimientos y, sobre todo, los sentimientos superiores, que se transforman en ideales, concepción del mundo, actitudes, sistema de valores y finalmente determina el carácter de la persona.

Los métodos utilizados en la exposición estética pueden tener carácter impresionista y expresionista (Okoń, 1987: 153). Los métodos impresionistas consisten en hacer participar a los estudiantes en la exposición de los valores: sociales, morales, estéticos, científicos u otros.

La educación emocional paradójicamente puede servirse de medios técnicos, porque gracias a la tecnología (Internet, cine, música, radio, televisión, etc.) tenemos acceso a la "realidad virtual". Cada uno de estos medios puede participar en la formación: presentando un tema, apoyando y reforzando el uno al otro. El papel del modera-

dor es muy importante, porque él elige los medios, los ordena según las motivaciones y fines que quiere alcanzar, contribuyendo de este modo a la educación integral de los estudiantes. El uso de los medios técnicos, sin duda, puede influir en el efecto definitivo que intentamos alcanzar.

La segunda etapa sería la de dialogar. Esta confrontación de culturas, de imágenes incluso a veces estereotipadas, invita a establecer un diálogo. Sería un diálogo con el sistema de valores, representado por el personaje analizado (horizontal entre el sistema de valores representados por los estudiantes y el personaje analizado) y al mismo tiempo con diferentes puntos de vista sobre el personaje (vertical en el sentido histórico).

Una llave para entender ese encuentro entre culturas y tiempos nos la da Michel Foulcoult diciendo que "cada época tiene sus códigos que gobiernan el discurso de la sociedad, sus relaciones, sus técnicas. Estos códigos se convierten en «régimen de verdad», que confrontan y definen lo que debe decirse y lo que debe callarse" (Foucoult, 1972: 8).

Vivimos en una época en la que el saber posmoderno renuncia a verdades absolutas y una visión única de la realidad. ¿Cómo reaccionar frente a este desafío sin dejarse llevar por la facilidad y actuar conforme a los objetivos de la educación?

Principios del proyecto educativo

En nuestro proyecto didáctico vamos a distinguir varias etapas. Los estudiantes de la universidad (en este caso de nivel avanzado de lengua) tendrán que participar en las siguientes actividades:

La primera actividad consistiría en recoger informaciones sobre el personaje en cuestión (Internet, libros de los historiadores, etc.). En segundo lugar los estudiantes tienen que estar presentes y comprometidos durante la exposición del tema y de la obra (película, no-

vela, reportaje, etc.). Es el momento en que surgen emociones de las cuales el estudiante es consciente, y a las cuales podrá referirse en la etapa posterior. La tercera y la última actividad se basaría en tomar activamente parte en la discusión que surge como consecuencia de la confrontación del personaje histórico con su imagen artística. De igual modo se impone otro tema, muy interesante, el de la biografía contrastada con diferentes visiones de los historiadores. El debate ayudará a razonar y permitirá sacar sus propias conclusiones. En efecto ese debate incitará a tomar nuevos posicionamientos o incluso adoptar algunos comportamientos. Todo ello porque: "Emociones bien dirigidas y bien desplegadas parecen elegir un sistema de soporte sin el cual el edificio de la razón no puede operar adecuadamente" (Damasio, 2000: 57).

Tengamos en cuenta el personaje de Simón Bolívar, cuyo personaje será estudiado a través de las siguientes actividades:

- En primer lugar, los estudiantes recogen detalladamente los datos sobre su biografía. Luego estudian el contexto histórico, político y social de su época.
- Como siguiente actividad proponemos la presentación de su personalidad y su biografía.
- En la etapa posterior los aprendientes subrayan sus características: hombre de acción, estadista, visionario político y escritor. Después, presentan a varios autores de su biografía y sus puntos de vista. Por último, leen la obra de Márquez: "El general en su laberinto", que describe el último viaje de Bolívar.

Las actividades realizadas permitirán a cada uno de los estudiantes establecer un diálogo con diferentes valores representados por el personaje analizado, lo cual posibilitará descubrir valores y redefinir o confirmar su pertinencia y su impacto en el mundo actual.

En este caso, el diálogo tendrá también la dimensión vertical, sería un diálogo entre las épocas y los condicionamientos que influyeron en la configuración del personaje. En el diálogo vertical se descubren los componentes ideológicos y culturales que participan en la figuración del personaje (que presentan a Bolívar como a uno de los grandes héroes de la humanidad, comparable a Julio César o a Napo-

león) o completamente opuesto en la descripción de García Márquez, que subraya la derrota personal del héroe. Para organizar el debate, el moderador puede servirse de las ideas propuestas por Elsa Cajiao Cuéllar (1997), que, por consiguiente, pueden valer como base de reflexión para los estudiantes.

Entre otros, el escritor colombiano escribe sobre el pelo rizado negro de Bolívar, sugiriendo su origen africano, lo que queda en oposición con toda la historiografía iberoamericana anterior, que relacionaba la posición social con la pureza de sangre. Otro aspecto muy importante es la cuestión de la esclavitud. Podemos ver que el mismo Bolívar se pronunciaba a favor de los indios y los negros: "La esclavitud es la hija de las tinieblas; un Pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción" (Bolívar, 1969: 29).

Sin embargo, no le era ajena la idea de formar la nación hispanoamericana bajo el mando de las oligarquías cultas: "Nosotros no somos Europeos, no somos Indios, sino una especie media entre los Aborígenes y los Españoles. Americanos por nacimiento y Europeos por derechos" (Bolívar, 1969: 30).

Otra cuestión que se propone es el papel de la mujer, que en los tiempos de la colonia "debía obediencia a su marido" (Bolívar, 1969: 37), según decía el mismo Bolívar. Por fin nos encontramos con la visión literaria de Márquez más cercana al antihéroe que al héroe. Las emociones que despiertan una y otra presentación son complementarias.

Al moderador le toca el papel de dirigir bien la discusión y además introducir las nociones de los componentes ideológicos y culturales que paticipan en la figuración del personaje, y también las de la visión literaria. Se establece, sin duda, el diálogo entre la visión del mundo lineal y tradicional con su sistema de valores y el mundo descompuesto, privado de paradigmas, valores y de la visión unificadora del mundo.

Conclusión

Ante el mundo donde hay crisis de paradigmas, donde se intenta redefinir todo, ¿por qué no dar nuevos significados a través del diálogo que se abre?

La educación consiste en la adquisición de conocimientos y su formación para hacer autónomo al estudiante, con su concepción del mundo. El joven, construyendo el sistema de valores, se vuelve capaz de tomar elecciones. Cuando tomamos decisiones y nos fijamos objetivos, nos referimos tanto a nuestra esfera emocional como al conocimiento intelectual. Lo afectivo se refiere al conjunto de actitudes, creencias y valores, mientras que el aspecto cognitivo cubre los procesos de pensamiento comprometidos con la conceptualización, organización y transmisión de conocimientos. Ambos procesos son indispensables para poner al ser humano en el camino del desarrollo íntegro. Hoy en día es importante armonizar la razón y el sentimiento, porque estos dos conceptos se desvían frecuentemente. La educación emocional puede ser una vía interesante y rica.

Bibliografía

ALZINA, B.R., "La educación emocional", [on-line] http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html – 7.09.2013.

BERDGOL, R.S. (2002), "Aprendizaje emocional, concienia de desarrollo de competencia social en la educación", [on-line]: http://cdiserver.mbasil.edu.pe/mbapage/Boletines Electronicos/Administracion/aprendizajecompetenciassociales.pdf – 13.11.2013.

BOLÍVAR, S. (1969), *Recopilación de escritos políticos 1812-1830*, Alianza Editorial, Madrid.

CUÉLLAR, E.C., "La construcción de la figura de Bolívar en el discurso historiográfico", [on-line] http://www.themodernword.com/gabo/gabo_paper_cajiao.html – 5.10.2013.

DAMASIO, A. (2000), *Sentir lo que sucede*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

FOUCOULT, M. (1972), *The archeology of knowledge*, Tavistock Publications, London.
GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2000), *El general en su laberinto*, Mondadori, Barcelona.
GARCÍA MORENO, C. (2005), "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: de aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural", en: *Revista Carabela*, 58, SGEL, SA, Madrid.
GOLEMAN, D. (1996), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York.
KĘPIŃSKI, A. (2004), *Melancholia*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa.
JAN PAWEŁ II (1994), *Przekroczyć próg nadziei*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
OKOŃ, St. (1987), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa.
OSSOWSKI, S. (1958), *U podstaw etyki*, PWN, Warszawa.

Studia Iberystyczne

Studia Iberystyczne, U. Dąmbska-Prokop, T. Eminowicz (eds.), Viridis, Kraków 1994.

Studia Iberystyczne, nr 1: T. Eminowicz, E. Nawrocka (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 1999.

Studia Iberystyczne, nr 2: *Almanach Galicyjski nr 1*, A. Álvarez Lugrís, T. Eminowicz-Jaśkowska, M. Filipowicz-Rudek (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.

Studia Iberystyczne, nr 3: T. Eminowicz-Jaśkowska, E. Nawrocka (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2004.

Studia Iberystyczne, nr 4: *Almanach Portugalskojęzyczny (Portugalia – Brazylia – kraje afrykańskie)*, T. Eminowicz-Jaśkowska, E. Łukaszyk (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2005.

Studia Iberystyczne, nr 5: *Almanach Galicyjski nr 2. Dziwne światy Rafaela Dieste*, T. Eminowicz-Jaśkowska, M. Filipowicz-Rudek (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2006.

Studia Iberystyczne, nr 6: *Almanach Kataloński (Katalonia – Walencja – Baleary – Andorra)*, T. Eminowicz-Jaśkowska, A. Sawicka (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2007.

Studia Iberystyczne, nr 7: *Z Hiszpanią w sercu. Studia dedykowane profesor Teresie Eminowicz-Jaśkowskiej. Con España en el corazón. Homenaje a la profesora Teresa Eminowicz-Jaśkowska*, E. Stala, R. Krzyszkowska-Pawlik, R.S. Balches Arenas (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

Studia Iberystyczne, nr 8: *Zrozumieć język, przetłumaczyć świat. Księga pamiątkowa dedykowana Profesor Jadwidze Koniecznej-Twardzikowej*, M. Filipowicz-Rudek, M. Jędrusiak, A. Komorowska (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.

Studia Iberystyczne, nr 9: *Almanach Portugalskojęzyczny. Portugalia, Brazylia, Afryka. Wokół Vergílio Ferreiry. Portugal, Brasil, África. Em torno a Vergílio Ferreira*, A. Rzepka, N. Czopek (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.

Studia Iberystyczne, nr 10: *Edad de Plata del hispanismo cracoviano. Textos y contextos*, R. Krzyszkowska-Pawlik, E. Palka, E. Stala (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2011.

Studia Iberystyczne, nr 11: *Lenguas en contraste: El caso del español y polaco*, A. Zieliński, R. S. Balches Arenas (eds.), Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.

PRINCIPALES NORMAS DE REDACCIÓN DE *STUDIA IBERYSTYCZNE*

Consultar detalles en: http://www2.filg.uj.edu.pl/studia-iberystyczne/normas_es.html

1. El artículo (escrito en el idioma español u otra lengua ibérica) debe ir junto con dos resúmenes (escritos en el idioma del artículo y en inglés).
2. La extensión de cada uno de los resúmenes no debe sobrepasar las 10 líneas.
3. Deben incluirse en los resumenes el título (al principio) y 5 palabras claves (al final), ambos en el idioma del mismo.
4. El artículo deberá incluir los siguientes datos personales del autor: nombre, apellido/s, dirección de correo electrónico y adscripción académica.
5. Todas las fuentes bibliográficas citadas a lo largo del artículo y publicadas en Internet, deberán ir provistas de los correspondientes enlaces o direcciones electrónicas, vigentes en la fecha de envío de dicho artículo.
6. Los artículos se remitirán adjuntos en soporte informático a la siguiente dirección del correo electrónico: studia.iberystyczne@uj.edu.pl

MAIN EDITORIAL STANDARDS – *IBERIAN STUDIES*

Further details at: http://www2.filg.uj.edu.pl/studia-iberystyczne/normas_en.html

1. The publication (in English) should include two abstracts (in English and Spanish).
2. Abstracts should not exceed 10 lines each.
3. The title of the article should be written at the beginning of each abstract and at the end 5 keywords, both in the language of the abstract.
4. Publications shall be marked with the name, surname, e-mail and the academic affiliation of the author.
5. All the quoted source texts and publications, also online, shall be additionally marked with relevant websites valid at the text provision date.
6. The contribution will be sent by e-mail as an attachment to the fallowing electronic address: studia.iberystyczne@uj.edu.pl

OGÓLNE NORMY REDAKCYJNE – *STUDIA IBERYSTYCZNE*

Dalsze szczegóły na stronie: http://www2.filg.uj.edu.pl/studia-iberystyczne/normas_pl.html

1. Artykuł (w języku hiszpańskim lub innym języku iberyjskim) powinien być opatrzony dwoma streszczeniami (w języku artykułu oraz w języku angielskim).
2. Długość każdego ze streszczeń nie powinna przekraczać 10 wierszy.
3. Przed streszczeniami prosimy zamieścić tytuł artykułu zaś pod nimi 5 słów kluczowych w języku streszczenia.
4. Artykuł opatrzony będzie imieniem i nazwiskiem oraz adresem mailowym autora, zawierać będzie także informację o jego afiliacji akademickiej.
5. Wszystkie cytowane teksty źródłowe i artykuły, publikowane również w Internecie, opatrzone będą dodatkowo odpowiadającymi im, aktualnymi w chwili oddania tekstu, adresami internetowymi.
6. Artykuły można nadsyłać drogą mailową w formie załącznika na adres: studia.iberystyczne @uj.edu.pl

Sobre „Studia Iberystyczne”

„Studia Iberystyczne” es una publicación científica dedicada a la lengua, la literatura, la cultura y la sociedad de España, Portugal, Latinoamérica y los países en donde el español, el portugués, el catalán o el gallego son lenguas oficiales o cooficiales.

Asimismo centra sus intereses en los fenómenos relacionados con la filología en general, la lingüística, la traducción, la literatura, la didáctica de la enseñanza de lenguas, etc.

Nacida en el año 1994 con la idea de dar a conocer en Polonia los frutos de las investigaciones realizadas por hispanistas polacos y de sus colegas del mundo hispánico, hasta el número 6 nuestra revista se publicaba sólo en lengua polaca; a partir del número siete pasó a ser una revista hispánica plurilingüe, con el objetivo de dar a conocer los frutos de las investigaciones realizadas por hispanistas polacos fuera de Polonia y para estrechar la colaboración con varios centros extranjeros.

About „Studia Iberystyczne” („Iberian Studies”)

„Studia Iberystyczne” is a scientific journal dedicated to the language, literature, culture and society in Spain, Portugal, Latin America and the countries where the Spanish, Portuguese, Catalan and Galician are the official or the co-official languages.

It also focuses its interest in the phenomena related to general philology, linguistics, translation, literature, didactics of language teaching, etc.

Born in 1994 with the idea to make known in Poland the fruits of research by Polish Hispanist and his colleagues of the Hispanic world, until the number 6 this journal was published only in Polish, from the number 7 became to be a Hispanic multilingual publication in order to present the fruits of research carried out by Hispanist from Poland outside this country, and to strengthen collaboration with several foreign institutions.

O piśmie „Studia Iberystyczne”:

„Studia Iberystyczne” to czasopismo naukowe zajmujące się językiem, literaturą, kulturą i zjawiskami społecznymi w Hiszpanii, Portugalii, Ameryce Łacińskiej i w tych krajach, w których język hiszpański, portugalski, kataloński czy galicyjski są językami oficjalnymi lub lokalnymi.

W orbicie zainteresowań pisma znajdują się też zagadnienia teoretyczne z dziedziny filologii, językoznawstwa, przekładoznawstwa oraz problemy związane z dydaktyką języków obcych.

Początkowym celem pisma, które powstało w 1994 roku, było upowszechnienie w Polsce efektów badań prowadzonych przez polskich hispanistów oraz hispanistów zagranicznych. Realizując ten cel do numeru 6 (2007) włącznie pismo ukazywało się w języku polskim; od numeru 7 (2008) pismo zaczęło publikować artykuły w językach kongresowych, w celu upowszechnienia za granicą badań prowadzonych przez polskich hispanistów, z zamiarem nawiązania ściślejszej współpracy z ośrodkami zagranicznymi.

KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ISSN 2082-8594