

## **Carencias en la formación del profesorado de ELE a propósito de la diversidad de contextos de aprendizaje**

Tamara Hidalgo Froilán<sup>A</sup>

Tourism, Hospitality and Events Management, Moi University, Eldoret (Kenia)

**Resumen:** En la actualidad, la formación e investigación dedicada al español como lengua extranjera están dominadas, no solo por la atención a la metodología como factor primordial del éxito en el aprendizaje, sino por un enfoque en concreto; a saber, el enfoque comunicativo. Sin embargo, algunos principios de dicho enfoque chocan con entornos de aprendizaje hasta ahora poco frecuentes en el ámbito del ELE, como el subsahariano. Este trabajo destaca la importancia de una formación encaminada a la previsión y evaluación de distintos contextos de enseñanza, y al estudio de herramientas y estrategias que permitan la adecuación por parte del profesor de una metodología apropiada a cada uno de ellos.

*“Think globally, act locally, translated into language pedagogy as global thinking, local teaching”* (Kramersch y Sullivan, 1996: 200)

### **Objetivo**

El objetivo de esta comunicación es llamar la atención sobre alguna de las carencias que personalmente he venido apreciando en los distintos cursos y literatura sobre formación de profesores de ELE.

Si bien el enfoque comunicativo es el que impera en la formación de profesores de segundas lenguas, su pretendida universalidad está siendo cuestionada por algunos profesionales de la enseñanza de ELE debido a su incompatibilidad con determinados entornos de aprendizaje (Ellis, 1996; Manga y García, 2007; Caro, 2010).

Con el fin de ser eficaces en nuestra enseñanza y de mejorar cada día, esta comunicación trata de hacer una reflexión sobre la aplicabilidad de ciertas prácticas en el aula y la escasa reflexión sobre uno de los aspectos esenciales en la didáctica de ELE: el contexto de enseñanza.

Si bien es verdad que durante las últimas décadas la investigación en la enseñanza del español está aumentando y con ella su profesionalización está siendo más rigurosa, hay algunas lagunas en la literatura dedicada a este tema.

Cuando una persona se embarca en la carrera de la enseñanza ELE, suele recibir una formación basada en el enfoque comunicativo, además de hacer acopio

---

<sup>A</sup> **Tamara Hidalgo Froilán.** Máster en Lengua Española, actualmente escribiendo la tesis *Complejidad de los marcadores del discurso. Correlación con los niveles de adquisición del español como lengua extranjera y con la complejidad textual*. Lectora MAEC-AECID, Moi University, Kenia. Su dirección de correo electrónico es : tamollun@gmail.com

de un elenco de actividades basadas en dicho enfoque. Sin embargo, apenas se hace una valoración sobre la adecuación de estas herramientas de enseñanza a ciertos contextos. En este sentido, parece más bien que la formación de profesores de ELE se está construyendo y retroalimentando de forma dogmática en torno a una única perspectiva metodológica y se está olvidando de la base de cualquier actividad didáctica: la adaptación al alumno y su contexto.

Por tanto, en mi comunicación trataré de reflexionar sobre estos aspectos que considero están siendo ignorados por los profesionales de la enseñanza de ELE con el fin de impulsar iniciativas docentes e investigadoras que eliminen estas carencias. Mi propósito es animar a los sujetos involucrados en la industria de la enseñanza del español a que hagamos un ejercicio de honestidad, responsabilidad y esfuerzo por buscar enfoques de enseñanza apropiados para cada contexto de aprendizaje en pro de la eficacia de la enseñanza, aun sacrificando la comodidad y seguridad del profesor.

De esta manera, conseguiremos crear verdaderos profesionales de la enseñanza del ELE evitando el intrusismo y las malas prácticas docentes.

### **Mi experiencia**

Desde que comencé a trabajar como profesora de ELE no han sido pocos los momentos en los que he visto que la metodología de enseñanza aprendida en mi formación y las actividades que he ido recopilando de distintas fuentes no han podido ser aplicadas en mis clases. Muchas veces esto era debido a que los objetivos de dichas actividades o métodos no estaban en consonancia con los objetivos del alumnado, otras veces, se trataba de una falta de ajuste entre el enfoque didáctico y los métodos de evaluación.

La percepción de estas dificultades me ha acompañado desde el inicio de mi carrera profesional en países europeos, con alumnos occidentales y en ámbitos tanto formales como informales, pero ha sido en el último año, trabajando como lectora de español en una universidad keniana, cuando la incompatibilidad o disonancia entre la teoría y la práctica se ha visto acentuada.

En Kenia mi trabajo ha encontrado muchos más obstáculos que los que había encontrado anteriormente en contextos europeos o con alumnos occidentales. Algunos de los factores causantes de la situación que describo son el choque entre

el método de enseñanza que yo intentaba aplicar y el tradicional método de aprendizaje de los alumnos, las precarias condiciones del aula, los objetivos de los alumnos al aprender español (distintos a los objetivos preconcebidos por el profesor de ELE), el perfil del alumno o los roles estipulados para el alumno y el profesor en sendos marcos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La formación de profesores de ELE está basada principalmente en el enfoque comunicativo, que es el que vertebra la mayor parte de currículos, programas académicos y prácticas docentes. Sin embargo, la aplicabilidad de este enfoque se hace difícil en la mayor parte de entornos académicos que podemos encontrar en el continente africano, debido a razones de muy diversa índole.

Una de ellas, quizá la más evidente por ser la que primero se percibe, viene derivada de las carencias en términos de desarrollo humano (Gil y Otero, 2009: 55). El calor, el ruido, la multitud de alumnos o la falta de materiales suponen verdaderos obstáculos a la hora de dar clase.

Por otro lado, la falta de compatibilidad metodológica está causada por la ausencia de reflexión lingüística por parte de los alumnos sobre su lengua o lenguas de partida y, por tanto, por el poco bagaje que el alumno keniano tiene en cuanto a terminología metalingüística. Esto hace que ciertas dinámicas de enseñanza sean infértiles, incluso en un enfoque basado en la comunicación más que en el aprendizaje memorístico. Desde un punto de vista teórico, es incongruente que el enfoque comunicativo, el cual aboga por el aprendizaje a través de las prácticas comunicativas, sea ineficaz en un entorno en que se carece de conocimientos metalingüísticos. Sin embargo, esta incompatibilidad pone de relieve la existencia en los materiales diseñados bajo los preceptos del enfoque comunicativo de un perfil de aprendiz implícito muy concreto. Este sujeto implícito se corresponde con el perfil occidental de estudiante de lenguas: un sujeto con un cierto nivel de formación, conocedor de otras culturas y con unos conocimientos metalingüísticos básicos gracias a la reflexión y estudio de su lengua materna o debido a experiencias previas de aprendizaje de segundas lenguas (Serrano, 2014: 49-50). La enorme distancia entre dicho perfil y el estudiante medio keniano conlleva un inevitable cuestionamiento de la supuesta universalidad del enfoque comunicativo.

Por otro lado, el alumno keniano suele ser multilingüe pero en muchos casos sin una competencia total en ninguna de las lenguas, ya que cada uno de los

idiomas está orientado a ámbitos distintos. Esto, unido a la falta de reflexión sobre las lenguas que manejan, suele acarrear no pocas dificultades. Sirva como ejemplo, la búsqueda de equivalentes en la lengua 1 para entender mecanismos lingüísticos de la lengua 2. Si bien los profesores usamos en contextos académicos monolingües la lengua 1 de los alumnos para explicar determinados funcionamientos o significados de la L2, dicha práctica se vuelve complicada en un contexto en que la lengua de partida no es única o no está claramente definida.

Esto nos da una idea de que África, o al menos la región del África subsahariana, supone una realidad muy distinta en el aprendizaje del español (Gil y Otero, 2009; Caro, 2010: 47; Serrano, 2014).

Los métodos de enseñanza están diseñados desde otro contexto y otra realidad, lo que invalida o dificulta la aplicabilidad de metodologías concebidas y aprendidas desde Occidente. Sin embargo, a pesar de la poca visibilidad que tiene África, especialmente África subsahariana, en el ámbito del ELE, se trata de un contexto importante a muchos niveles. Por tanto, sirvan estas voces críticas para, por un lado, afinar el enfoque que impera en la enseñanza de ELE y, por otro, para buscar metodologías o enfoques alternativos que resulten efectivos en contextos de enseñanza no tan frecuentes.

### **Cuestionamiento de la universalidad del enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo es el más extendido y utilizado en la actualidad en la enseñanza de lenguas modernas y, por tanto, el que se viene aplicando indiscriminadamente a cualquier entorno de aprendizaje. Sin embargo, está empezando a ser cuestionado entre algunos profesionales de la enseñanza de segundas lenguas y en determinados ámbitos geográficos y académicos. La importancia de la expresión e interacción oral desde los primeros estadios del aprendizaje, el método inductivo para la enseñanza de la gramática, la utilización de la lengua meta como lengua de instrucción, los juegos de simulación o la importancia de la transmisión de la cultura junto con la instrucción de la lengua son algunos de los aspectos del enfoque comunicativo que chocan en algunos entornos de enseñanza como el subsahariano, donde el sistema de aprendizaje es excesivamente formal (Serrano, 2014: 48-49).

Las actividades o dinámicas publicadas en manuales y entornos web diseñadas bajo los preceptos del enfoque comunicativo están basadas en situaciones la mayoría de las veces utópicas o que, al menos, no se encuentran siempre en todos los contextos de enseñanza.

En el caso de buena parte de las aulas de la región subsahariana, la tradición de aprendizaje de los alumnos no se ajusta a la metodología de aprendizaje que propone el enfoque comunicativo. Los estudiantes están acostumbrados a un aprendizaje pasivo en clases donde el profesor aún comporta mucha autoridad y se percibe como protagonista y elemento central de las prácticas docentes. Por tanto, los estudiantes africanos no están acostumbrados a dinámicas de aprendizaje en las que el alumno es concebido como partícipe directo de su proceso de aprendizaje, en las que se practica la destreza oral desde el principio y en las que el profesor es interpretado como un dinamizador, facilitador o guía de la clase en pro de la autonomía del alumno. De esta forma, los estudiantes apenas hablan en clase y, cuando lo hacen, están dominados por el temor a equivocarse. Esto, junto con la distancia existente entre la temática de las actividades y la realidad social africana hace que, por ejemplo, la práctica de la expresión o interacción oral suponga un reto al que la mayoría de los estudiantes se enfrentan por primera vez.

De otro lado, el tipo de prácticas docentes propuestas en los cursos de formación de profesores de ELE o los métodos dirigidos a estudiantes de español se desarrollan de acuerdo a los objetivos modernos del aprendizaje de lenguas determinados desde un ámbito occidental; a saber: el éxito en la comunicación y la adecuación lingüística en contextos sociales donde la lengua de uso es la lengua meta. No obstante, estos propósitos se difuminan en entornos en los que el aprendizaje de lenguas no es tan habitual o cuyo verdadero objetivo no es el uso del idioma meta con fines comunicativos.

Asimismo, no parece coherente intentar aplicar un método que prima la oralidad y que no castiga el error, cuando lo que se evalúa es básicamente la corrección gramatical a través actividades controladas de expresión escrita, como son los tradicionales ejercicios de relleno de huecos o de traducción. Debería haber una coherencia entre el enfoque de enseñanza, el método de evaluación y los objetivos del alumno.

No obstante, en el caso particular de la evaluación, la falta de coherencia no solo se aprecia en entornos como el que aquí se describe. En los métodos occidentales de evaluación para la certificación de nivel abundan los ejercicios en los que prima la forma frente al contenido o donde destaca la destreza escrita, a pesar de que la misma institución que evalúa defiende un enfoque didáctico basado en la comunicación, en la importancia del contenido frente a la forma o en el equilibrio entre las diferentes destrezas comunicativas.

En cuanto al alumnado al que va dirigido, el enfoque comunicativo declara estar basado en un perfil de estudiante universal, aseveración que se hace dudosa en determinados contextos, a juzgar por contextos como el descrito más arriba. Una de las preguntas que se hace Ellis (1996: 213) es si el enfoque comunicativo está basado en patrones universales de aprendizaje o está fundamentado en una cultura específica. Ellis ilustra esta idea a través del choque frontal con la cultura china que supone uno de los principios del enfoque comunicativo, como es la importancia del contenido frente a la forma.

A la vista de los materiales confeccionados bajo los preceptos del enfoque comunicativo, podríamos decir que sí existe un sujeto implícito y que este dista mucho del estudiante medio subsahariano. Se trata de un joven occidental que conoce de cerca otras culturas, que cuenta con un tiempo de ocio, el cual es asumido como parte esencial de su vida y, por tanto, determina su identidad, que tiene una vida laboral y/o académica marcada por elecciones razonablemente libres, al que se le presuponen unos conocimientos metalingüísticos y que, además, tiene una opinión formada sobre una gran variedad de temas de actualidad. Es muy improbable encontrar un perfil como este entre el alumnado subsahariano, ya que muchos de ellos no han viajado y no planean viajar fuera de su país por escasez de recursos u obstáculos burocráticos, carecen de una conciencia específica de su tiempo libre y además este no es tan determinante, no poseen conocimientos metalingüísticos ni cuentan con un entrenamiento en la reflexión lingüística, y ni siquiera acostumbran a dar su opinión (Serrano, 2014: 49-50), o no de forma tan abierta y automática, y mucho menos en contextos formales como es una clase (en ocasiones porque ni siquiera han desarrollado una opinión formada sobre determinados temas).

Ante un tipo de estudiante como el subsahariano, el enfoque comunicativo parece poco menos que incompatible. A esto se le suma el hecho de que este tipo de alumnado tiene una experiencia de aprendizaje dentro de un sistema totalmente distinto al que propone el enfoque comunicativo. Por tanto, la aplicación de un enfoque como el comunicativo en este caso no solo se trataría de una innovación metodológica, sino de un cambio de sistema de valores, de actitud y de comportamiento dentro del entorno social del aula (Orton, 1990: 2).

A la luz de toda esta reflexión, se hace difícil defender la universalidad del enfoque comunicativo y, por tanto, su aplicación en todos los entornos de aprendizaje de ELE. No obstante, no es una empresa imposible si tenemos en cuenta algunos de sus axiomas más olvidados; a saber, la negociación con el alumno y la adaptación al contexto (Serrano, 2014: 49). Una de las innovaciones del enfoque comunicativo es la atención al alumno, por tanto, son sus objetivos y su sistema de aprendizaje los factores que deben vertebrar la práctica docente.

### **Adaptación del enfoque didáctico al entorno**

“Tal vez la enseñanza de lenguas es una de las materias que más necesita de una adaptación y adecuación al contexto. Se ha demostrado sobradamente la exigencia de una reflexión previa ante la adaptación de cualquier programa y la reflexión se convierte en el aspecto básico de la acción docente y de la innovación.” (Caro, 2011: 33).

En entornos como el africano, la idea de desechar el enfoque comunicativo y aplicar una metodología más tradicional tampoco resultaría una solución feliz. Pero, a pesar de esto, sí debemos tener en cuenta que el enfoque que creemos que es el más efectivo no siempre funcionará o se ajustará de forma automática. Como defienden Manga y García (2007: 340), si bien podemos aplicar el enfoque comunicativo, lo debemos hacer teniendo en cuenta las prácticas multilingües y culturales del contexto, además del contexto curricular en el que enseñamos. No tiene sentido, por ejemplo, que los alumnos aprendan español a través de actividades dirigidas a la práctica de la interacción y la expresión oral si la forma de evaluar es escrita. Igualmente, debemos tomar en consideración que la falta de adaptación del nuevo input puede generar resistencia o rechazo en el aprendiente (Caro, 2010:25).

This view is also supported by Little and Sanders (1990) who, in a quantitative study examining the perceptions of a group of foreign language students toward various teaching methods, found that unfamiliar activities having a communicative or process orientation were not highly valued by students from traditional backgrounds. (Ellis, 1996: 214).

La adaptación del enfoque comunicativo, cuyo pilar es la enseñanza centrada en el alumno, debe estar basada en el análisis de la cultura de aprendizaje del estudiante y en su sistema de creencias, ya que estos influyen de forma decisiva en el proceso de aprendizaje (Caro, 2010: 27). Debemos estudiar sus necesidades y expectativas para poder así satisfacer sus demandas.

Por su parte, Holliday (1994: 162) también habla de una investigación etnográfica que desvele las dinámicas de la clase y la cultura de aprendizaje que subyace en ellas para poder aplicar lo que el autor llama una *metodología apropiada* o *pedagogía apropiada* en palabras de Kramsch y Sullivan.

Según señala Tudor (*apud* Caro, 2010: 27) la exploración de la tradición de aprendizaje permite comprender las interacciones de los estudiantes y evitar juicios negativos sobre las prácticas locales. El sistema de creencias influye en las expectativas y actitudes del alumno con respecto a la enseñanza. Por tanto, debemos estudiarlas con el fin de adaptar un nuevo enfoque a su tradición pedagógica.

Con todo, la adaptación de una metodología no implica necesariamente una aceptación inmediata del cambio y mucho menos una puesta en práctica de la misma. A pesar de que el alumno esté abierto a asumir un cambio en su sistema de creencias, muchas veces este no se ve traducido en el plano práctico. Para que esto ocurra se necesita tiempo y factores internos y externos que lo hagan posibles. Por un lado, el profesor debe mostrar convencimiento y destreza acerca de la metodología que aplica y por otra parte debe haber un deseo y mucha voluntad por parte del aprendiz (Ballesteros, 2000:27). Cabe mencionar en este punto cómo muchos profesores, que son fervientes defensores del enfoque comunicativo, reproducen en sus clases actitudes y prácticas derivadas de los métodos que han guiado su experiencia como aprendices.

En cualquier caso, el esquema de adaptación que propone Caro (2011: 35) es bastante clarificador a la hora no solo de emprender nuestra tarea como profesores, sino al diseñar y producir materiales. Por una parte hay que adaptar la cultura y



adecuar contenidos y, por otra, hay que adaptar y conocer la cultura de aprendizaje y emprender una adecuación metodológica a ella. El currículo debe ser interactivo para que se vaya adaptando a las prácticas docentes. Debemos aprovechar aspectos del enfoque cultural de aprendizaje de los alumnos para adaptarlos a nuestro método, y no obcecarnos en estereotipos asentados.

### **El papel del profesor de ELE**

El papel del profesor desde el enfoque comunicativo es múltiple. Se habla de guía, facilitador, dinamizador del aula... Sin embargo, me interesa resaltar un aspecto esencial en lo que a la adaptación del enfoque se refiere. Se trata de la tarea de mediador cultural. A pesar de que en el recientemente publicado documento del Instituto Cervantes *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) aparece especificada como competencia clave «facilitar la comunicación intercultural», es un aspecto que ha sido ignorado en buena parte de la literatura sobre la enseñanza de ELE.

El enfoque comunicativo no concibe la enseñanza de una lengua únicamente como la transmisión de un sistema de reglas gramaticales y una lista más o menos amplia de vocabulario, sino que además, desde una perspectiva actual, la didáctica de una segunda lengua comporta la dimensión social y cultural del individuo, lo que conlleva el aprendizaje de normas y comportamientos sociales asociados a la cultura vinculada a esa lengua. Por tanto, el profesor, especialmente en un contexto de no inmersión, es el responsable del acercamiento de la cultura meta a la cultura de partida, y con ella su sistema de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, el papel del profesor, al ser partícipe directo de ambas culturas, es trascendental. Por tanto, la tolerancia y perspectiva del profesor son esenciales, puesto que debe asimilar y no juzgar la cultura en la que desarrolla su labor docente para acoplar a esta la cultura meta de forma progresiva y evitando el rechazo o abandono por parte del aprendiz.

Esta tarea no resulta en absoluto fácil, especialmente en contextos en los que las expectativas de aprendizaje de la lengua están centradas únicamente en el manejo de unas reglas gramaticales y en la memorización de vocabulario.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, hay algunas prácticas que pueden resultar muy útiles en la relación con el alumno y el trabajo cotidiano del aula.

Por una parte, podemos utilizar nuestra propia experiencia de adaptación a su entorno y los posibles choques surgidos en el proceso. Como mediadores, participamos de las dos culturas, lo que nos da una ventaja para entender el proceso de asimilación sociocultural que tiene lugar en el aula.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua, a poder ser la lengua materna del aprendiz en contextos en los que tengamos un alumnado homogéneo a este respecto, puede llegar a ser un punto muy valioso a la hora de adecuar nuestro método y acercarnos al estudiante. Experimentar al mismo tiempo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera hará que el profesor empatice con el aprendiz entendiendo mejor su frustración, sus pudores y sus miedos, y la incompreensión ante ciertas prácticas propias del entorno sociocultural de la lengua meta. En definitiva, su propia experiencia le puede servir para explicar elementos de su idioma/cultura o para presentarlos de forma más adecuada al alumno. “El profesor de lengua española, además de su dominio de esa lengua que va enseñar, necesita tener conocimientos de las lenguas que van a servir de punto de partida a sus alumnos extranjeros.” Moreno Cabrera, (*apud* Serrano, 2014: 55).

En cualquier caso, el profesor-mediador deberá respetar el esquema de la cultura de aprendizaje, a la que deberá ir acoplando ciertas dinámicas y objetivos de la segunda. Nunca se debe imponer la lengua y cultura meta, si lo que buscamos es, por un lado, el acercamiento ético del idioma y su cultura, y por otro, la efectividad en el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2.

Ante la divergencia de expectativas sobre la actividad docente y el comportamiento adecuado en clase, el profesor-mediador debe buscar una metodología particular y específica para la clase que sea resultado de la combinación de ambos sistemas de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, se debe poner de relieve la responsabilidad y compromiso del profesor para “abordar adecuadamente las creencias, en algunos casos modificarlas o entrenar las que más dificulten el aprendizaje” (Caro, 2010: 126). Debe ser el profesor el que se adapte al alumno y el que adecue su enfoque pedagógico al contexto en el que trabaja y no al contrario, más allá de su mayor o menor apego una determinada metodología y unos recursos concretos.

### **Necesidad de una formación adecuada al perfil de profesor propuesto**

Bien es cierto que cualquier curso, máster o taller de formación se inicia con la obligada reflexión que debe hacer el profesor sobre el perfil y objetivos de los alumnos que tiene delante. Sin embargo, esta reflexión parece quedar relegada a una declaración de intenciones. A la vista de la realidad del ámbito del ELE, el análisis del perfil del alumno, de sus necesidades y expectativas y de su estilo de aprendizaje es olvidado en el diseño de currículos, en la creación de materiales y en el sistema de evaluación para la acreditación de nivel del Instituto Cervantes. Ante tal ausencia, sumada a su escasa formación en este sentido, se podría suponer que el profesor de ELE también pasa por alto este primer paso en su práctica docente.

En el marco de cualquier práctica docente, el profesor debe tener un dominio claro del contenido de la materia, pero también es fundamental su concreción didáctica (Martínez Bonafé, 2004: 128). Con ese fin, es esencial tener un conocimiento del alumnado y del contexto docente.

Si asumimos como factores esenciales en la enseñanza de ELE la necesidad de adaptación del enfoque al entorno y el desarrollo de la competencia del profesor para facilitar la comunicación intercultural, tales aspectos también deben tener una atención primordial en la investigación en el ámbito del ELE y la industria dedicada a la formación de profesores de ELE. De esta forma, dichos factores podrán ser llevados a la práctica de forma sistemática y efectiva.

En una profesión que mayoritariamente se desarrolla en contextos culturalmente distintos al del profesor, es deseable que los profesionales cuenten con herramientas que les permitan, por un lado, entrenar y desarrollar la capacidad de evaluar el contexto de enseñanza y, por otro, adaptarse al mismo y acercar las dos culturas con éxito y eficacia. Un buen profesor debe ser capaz de plantearse las preguntas correctas que le lleven a analizar el contexto académico en el que se mueve, el entorno cultural y el perfil y objetivos del alumno. Asimismo, la formación debe estar dirigida a desarrollar la capacidad de diseñar actividades adaptadas al contexto, más que a afianzar la validez y eficacia de un método concreto o de dotar al futuro profesor de un repertorio de actividades ya confeccionadas. Como declara Martínez Bonafé (2004: 130), hay que trabajar en el marco de una «formación para la autonomía», en contraposición a la «formación para la sumisión».

En los distintos eventos y actividades dirigidos a la formación del profesor de ELE abundan los cursos y talleres dedicados a aspectos como el componente emocional, la utilización de materiales reales versus adaptados en el aula, la utilización de las TIC en el aula o sobre otras tantas materias destinadas a mejorar la efectividad de la enseñanza de ELE. Sin embargo, hay una gran laguna acerca del tema que aquí nos atañe. Si bien la gestión de la habilidad intercultural y adaptación al contexto del enfoque didáctico son aspectos tratados, aunque de forma superficial, en la literatura dedicada a la enseñanza de ELE, no parece que exista una profundización sobre la forma de llevar a cabo dichos aspectos en el aula. Tampoco encontramos demasiados trabajos que traten el choque cultural que se produce en determinados contextos de aprendizaje o la dificultad de la puesta en práctica de ciertas dinámicas ante el rechazo pasivo de estudiantes con un estilo de aprendizaje distinto. Se echan en falta en los cursos de formación y en la bibliografía dedicada a la enseñanza de ELE una variedad de experiencias de adaptación del enfoque comunicativo a diferentes contextos y una variada muestra de distintos entornos de aprendizaje en los que el futuro profesor se tendría que desenvolver.

Esta estrechez de miras a la hora de abordar la formación del profesorado está desencadenada por la ausencia de reflexión sobre los destinatarios de la enseñanza de ELE. Al igual que en la creación de materiales, en la formación del profesorado de ELE existe también un contexto académico implícito muy concreto. Este tipo de carencias en la formación del profesorado tiene consecuencias importantes en el desempeño de la labor docente. Para ilustrar esta idea, centrémonos en uno de los aspectos que más se están tratando en la formación de profesorado de ELE en la actualidad, como es el manejo de las TIC por el profesor de ELE. La necesidad de una formación del profesorado en este sentido está en consonancia con el desarrollo actual del aprendizaje digital. Si tenemos en cuenta que una de las competencias esenciales del profesor de lenguas es la adaptación, desde luego que el conocimiento de las TIC y su aplicación en el aula deben ser fundamentales. Sin embargo, conviene señalar que la obsesión por llegar a satisfacer a un tipo de alumnado “digitalizado” podría conllevar el olvido de recursos tradicionales de enseñanza útiles y necesarios en contextos como el subsahariano.

Así las cosas, en el marco de la formación del profesorado de ELE en la actualidad, nos encontramos con un futuro profesor poco consciente de buena parte

de la realidad que va a encontrarse en las aulas. Asimismo, tampoco ha sido entrenado para el análisis de materiales, el perfil de alumno o el contexto de enseñanza y, por tanto, no es capaz de prever el fracaso o el éxito de ciertas prácticas docentes o de un determinado enfoque.

Sin un buen conocimiento del perfil del alumno, de su sistema de aprendizaje y de creencias, de su lengua, del verdadero objetivo de su aprendizaje y su verdadera motivación, el profesor de ELE difícilmente va a poder desempeñar su tarea docente con éxito. Por tanto, el profesional de la enseñanza de ELE, especialmente en contextos de no inmersión, debe asumir como punto de partida de su trabajo el análisis de los factores anteriormente citados con el fin de llevar a cabo una adecuada adaptación del enfoque de enseñanza.

En virtud de tal objetivo, la actividad formativa y la investigación deben estar encaminadas en esta línea. De este modo, la formación del profesor de ELE debe alejarse de la simple defensa dogmática de un enfoque que teóricamente (solo teóricamente) es el más efectivo en comparación con otros. Tampoco debe basarse en la recopilación de actividades preconcebidas bajo los axiomas de ese enfoque, que como ya hemos visto, están orientadas a un sujeto implícito y un contexto muy concretos. De esta forma, evitaremos la frustración tanto de profesores y alumnos fruto del choque cultural entre distintos sistemas de enseñanza y aprendizaje, y estaremos más cerca de garantizar la eficacia en la labor docente.

## **Bibliografía**

- Ballesteros, Cristina (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral. [online], Universidad de Barcelona.. Accesible desde <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41408>> Consultado 14 mayo 2014.
- Caro Muñoz, Minerva (2010): "Las creencias de tres alumnos mauritanos de E/LE ante una situación de cambio pedagógico", *RedELE 2011. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. [online] Primer trimestre, nº 12. Accesible desde <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/MinervaCaro.html>> Consultado el 14 mayo 2014.
- (2011): "Pedagogías paralelas en África: sobre la universalidad del enfoque comunicativo". [online], Dossier XX Encuentro Práctico ELE (2011, Barcelona). Accesible desde <<http://www.encuentro-practico.com/encuentro-2011.html>> 14 mayo 2014.

- Ellis, Greg (1996): "How culturally appropriate is the communicative approach?" En *ELT Journal*. 50 [vol.], 3 [Nº], pp. 213-218.
- Gil Predomingo, Leyre/Otero Roth, Jaime (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana". [online], Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. Accesible desde <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_09/gil\\_otero/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm)> Consultado 14 mayo 2014.
- Holliday, Adrian (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [online], Instituto Cervantes Madrid. Accesible desde <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm)> Consultado 15 mayo 2014.
- Kramsch, Claire/Sullivan, Patricia (1996): "Appropriate pedagogy" En *ELT Journal*. 50 [vol.], 3 [Nº], pp. 199-212.
- Manga, André Marie/García Parejo, Isabel (2007): "Las prácticas educativas en el aula de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano". En: Nistal Rosique, Gloria/Pié Jahn, Guillermo (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa de África, pp. 232-242.
- Martínez Bonafé, Jaume (2004): "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51 [Nº], pp. 127-144.
- Orton, Jane M. (1990): *Educating the Reflective Practitioner in China: A Case Study in Teacher Education*. Tesis doctoral inédita. Melbourne: Centre for Comparative and International Studies in Education, La Trobe University.
- Serrano Avilés, Javier (2014): "La enseñanza del español en África Subsahariana: Documentación y propuestas". En Serrano Avilés, Javier (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 15-92.