

# ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Susana Pastor Cesteros*

## 1. Introducción

El término y concepto de *español como lengua extranjera* (ELE, en adelante) se ha venido consolidando en las últimas décadas para referirse al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española por parte de hablantes para quienes no es su lengua materna y que, por tanto, pueden adquirirla en muy diversos contextos y modalidades.

El objetivo del presente capítulo es trazar un panorama de la relevancia de esta subdisciplina de la lingüística aplicada, atendiendo a su triple dimensión: institucional, pedagógica y formativa. Para ello, lo hemos dividido en cuatro apartados. El primero, esta introducción, expone el tema y justifica su trascendencia, a la vez que lo delimita conceptual y epistemológicamente. El segundo está dedicado al ELE desde una perspectiva institucional, y en él se resume la progresiva consolidación de este ámbito, así como la labor de organismos e iniciativas gubernamentales en este sentido. El tercero ofrece las principales líneas de trabajo para el estudio de la adquisición y la enseñanza de ELE (a través del tratamiento de contenidos y la metodología para el desarrollo de las destrezas lingüísticas). Finalmente, el cuarto y último se encarga de mostrar las directrices de la actual formación del profesorado, en cuyas manos estarán las aulas de ELE del futuro.

Desde un punto de vista conceptual y terminológico, puede establecerse la distinción entre *español como lengua extranjera* (ELE) y *español como segunda lengua* (EL2). Se marca así la diferencia entre su aprendizaje en contexto de no inmersión, en el primer caso (es decir, en un lugar en el que no se habla tal lengua), frente a un contexto de inmersión, en el segundo (cuando se aprende en un país en el que es la lengua del entorno). En esta última situación, el término *español como segunda lengua* se usa también, junto con la denominación *español como lengua de acogida*, para referirse específicamente al aprendizaje de la lengua por parte de la población inmigrante. Por otro lado, en la medida en que para el hablante no siempre se trata en realidad y con exactitud de la ‘segunda’ lengua, sino de la tercera, cuarta o quinta, también hay autores que prefieren hablar de *español como lengua adicional*. Por último, cabe decir que en algunos países hispanoamericanos, y en especial en Argentina, se emplean las siglas ELSE (*español como lengua segunda o extranjera*), en un intento por aunar ambas acepciones. En cualquier caso, lo cierto es que, independientemente de precisiones estrictas, las siglas más extendidas y que de algún modo aglutinan a las

anteriores son ELE. En consecuencia, hemos optado por esta denominación en nuestro trabajo, puesto que se trata de la que ha sido acuñada con mayor éxito y la que se utiliza por extensión en la mayoría de los ámbitos académicos y profesionales. Para el resto de los conceptos básicos de la especialidad en su terminología española, puede consultarse el *Diccionario de términos clave del ELE* (Martín Peris 2008).

Centrándonos ya en una perspectiva epistemológica, nos movemos en el ámbito disciplinario de la lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, como se han encargado de establecer algunos de los principales estudios sobre la cuestión (Santos Gargallo 1999; Sánchez Lobato y Santos Gargallo 2004; Pastor 2004; Griffin 2005; Lacorte 2007). Consecuentemente, uno de los rasgos que la caracterizan, además de su vertiente práctica, es la interdisciplinariedad, pues en la enseñanza de ELE intervienen la lingüística, la psicología cognitiva, la psicolingüística, la pedagogía, la antropología y la sociolingüística, entre otras disciplinas, como afirma Lourdes Ortega (2008: 7) acerca de la adquisición de segundas lenguas.

Una vez presentada la especialidad, cabe dedicar unas últimas palabras a su auge actual. Sin duda, el progresivo afianzamiento del ELE en las últimas décadas ha venido de la mano de la expansión de la propia lengua española, tanto demográficamente como por la importancia política, social, económica y estratégica de los países que la hablan, lo cual suele ser habitual en términos sociolingüísticos. Es cierto que a menudo se presenta el español de modo triunfalista, haciendo acopio de cifras que supuestamente muestran su situación y predominio en el panorama lingüístico mundial. Nada más lejos de nuestra intención en este punto. Sin embargo, convendría siquiera mencionar algunos datos, basados en el informe *El español: una lengua viva*, del Instituto Cervantes (2014), para hacernos una idea cabal de lo que implica el uso del español. Respecto al número de hablantes, podemos distinguir entre quienes lo tienen como lengua materna y los que lo estudian como no nativos. Los primeros son alrededor de 500 millones de personas, lo cual significa que, tras el chino mandarín, se trata de una de las lenguas maternas más habladas del mundo. También, y es lo que aquí nos interesa, cerca de 20 millones de personas lo aprenden como segunda lengua o lengua extranjera. Entre los estudiantes de ELE, repartidos por todo el mundo, y sin menoscabo de su visible aumento en los países asiáticos, es Estados Unidos el país que ofrece un mayor número (entre 7 y 8 millones). Ello, unido a la importancia allí de la comunidad hispana (alrededor de 52 millones de personas), lo convierte ciertamente en el gran referente del español entre los oficialmente no hispanohablantes, sobre todo teniendo en cuenta las previsiones de crecimiento de la población (Dumitrescu 2013). Tal vez tras esta realidad se encuentre la decisión del Instituto Cervantes de crear, en 2013, el *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos*, con sede en la Universidad de Harvard. Así pues, sin entrar en disquisiciones sobre el peso específico de la presencia del español en el mundo científico o de su visualización en internet, que es algo decisivo, y a pesar de la dificultad que entraña establecer estos cálculos y hacer cualquier tipo de juicio de valor, lo cierto es que estamos ante un enorme crecimiento del número de alumnos de ELE, y en ellos reside la fuerza para el asentamiento de nuestra disciplina. De esta cuestión, sobre la que también Muñoz-Basols *et al.* (2014) ofrecen una visión abarcadora y con actualizada información, tratamos en el siguiente apartado, enfocado ya desde una perspectiva institucional.

## **2. La enseñanza de ELE desde una dimensión institucional**

La consolidación de cualquier especialidad académica puede seguirse a través del progresivo arraigo de sus estudios universitarios, programas doctorales, proyectos de investigación, congresos especializados, revistas académicas, asociaciones científicas y profesionales, así como organismos o instituciones a ella dedicados. En este sentido, desde la década de los ochenta, podemos observar una constante evolución en el ámbito de ELE que nos ha llevado hasta el momento actual y que resumimos en las siguientes líneas.

En efecto, la celebración en 2009 de los *25 años de ELE*, a iniciativa del Instituto Cervantes, pretendía ser un reconocimiento a los comienzos de la constitución del ELE (en la revista *Marcoele* puede consultarse una entrevista plural con tal motivo a diversos profesionales del área: <http://marcoele.com/25-aniversario-de-ele/>), a pesar de que, lógicamente, la enseñanza de nuestra lengua tuviera una amplia trayectoria histórica (Sánchez Pérez 1992). Diversos fueron los hechos que confluyeron en los ochenta. Por un lado, en 1979 se tradujo y adaptó al español el proyecto del Nivel Umbral del Consejo de Europa que propugnaba un enfoque comunicativo de la lengua y de su aprendizaje. Por otro lado, en 1986 se celebraron en Las Navas del Marqués (Ávila) las *I Jornadas de Didáctica del ELE*, auspiciadas por el Ministerio de Cultura de España. En 1987 tuvo lugar el primer congreso de *Expolingua*, con Lourdes Miquel y Neus Sans como coordinadoras del bloque didáctico de ‘Español como LE’, un encuentro que se convirtió pronto en un referente. Ese mismo año se fundó ASELE, la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, con el objetivo de darle el rango académico que se merecía y promocionar su investigación. Y también dio comienzo en la Universidad de Barcelona el primer Máster de ELE, dirigido por Miquel Llobera, que daba respuesta a las necesidades formativas de los profesionales de este campo. Un año más tarde, en 1988, apareció la primera revista dedicada específicamente al ELE, *Cable*, con una clara reivindicación de un método comunicativo para la enseñanza del español. En 1989, el Ministerio de Educación de España creó los primeros *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE), modelo internacional de la certificación en español, que pasaron a ser organizados por el Instituto Cervantes en el momento en que se constituyó. Eso sucedió en 1991, como una firme apuesta por crear una entidad de referencia en el ámbito del estudio y la enseñanza del español como LE. El primer director académico del Instituto Cervantes fue Ernesto Martín Peris, responsable también de su primer *Plan curricular* (1994), una obra pionera, que sentaba las directrices de la enseñanza de ELE, por lo que se refiere a contenidos, destrezas, niveles y metodología.

Así pues, a lo largo de los años noventa, todas estas iniciativas fueron fructificando y creando una amplia red de especialistas que, unida a la creciente demanda de estudio de ELE, ha desembocado en el auge actual. Con posterioridad, un hito que ha marcado un antes y un después en la enseñanza del español (y del resto de los idiomas), ha sido la publicación por parte del Consejo de Europa (2001) del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, que trajo aparejado el *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Su traducción al español en 2002 permitió la progresiva adaptación de exámenes, cursos y materiales de ELE a los seis niveles propuestos (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Tras ese proceso de revisión, se publicó un nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), coordinado por Álvaro García Santa-Cecilia, que desarrolla tales niveles de referencia específicamente para la lengua española, estableciendo qué funciones y contenidos concretos corresponden a cada uno de ellos. Otras dos iniciativas del Instituto Cervantes, independientemente de su labor docente y de difusión del español, que nos interesa destacar aquí son su programa de formación de profesores (al que aludiremos en el último apartado) y el *Centro*

*Virtual Cervantes*, un portal que ofrece información y materiales valiosísimos para cualquier docente de ELE.

Paralelamente, uno de los aspectos relacionados con ELE de mayor impacto social es la certificación lingüística. Atestiguar un nivel oficial de competencia comunicativa en español se ha convertido en un requisito en determinados contextos académicos y profesionales, lo cual mueve todo tipo de cursos, materiales y profesorado: en definitiva, una gran inversión humana y económica. En ese sentido, el Instituto Cervantes gestiona el ya citado DELE, con todos los niveles del Marco. Pero no es el único certificado del que disponemos, obviamente; debemos mencionar también la *Certificación de Español Lengua y Uso* (CELU), de Argentina, o el *Examen de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (ECELE), de México. Todos ellos se refieren al ámbito comunicativo general de la lengua española, no al específico, para el que existen otros diplomas como el *Certificado Superior del Español de los Negocios, de las Ciencias de la Salud o del Turismo* (gestionados por la Universidad de Alcalá y la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid); o también el *Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes* (LETRA), de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. En este sentido, desde 2007, existe un *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE), cuyo objetivo es garantizar la calidad de la certificación en español, siguiendo los criterios de asociaciones internacionales de prestigio sobre evaluación como ILTA (*International Language Testing Association*).

Otro organismo que trabaja por la difusión del español como LE es el Ministerio de Educación de España, de quien depende su enseñanza reglada en el exterior. Destacamos su portal REDELE, con información sobre la situación del español en el mundo y convocatorias. Ofrece también una revista y una biblioteca virtual donde consultar trabajos de investigación (memorias de máster y tesis doctorales) defendidos en la universidad española acerca de ELE, a través de la que puede rastrearse la evolución de la disciplina.

Por lo que se refiere a asociaciones sobre ELE, cuya trayectoria ha contribuido sin duda al asentamiento de la especialidad, podemos comenzar mencionando a ASELE. La *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* celebra anualmente desde 1989 un *Congreso Internacional*, cuyas actas edita; publica también un *Boletín* y convoca cada año dos Premios de Investigación, para tesis doctorales y memorias de máster, cuyos trabajos ganadores constituyen su colección de monografías. Paralelamente, podemos encontrar ponencias sobre ELE en los encuentros tanto de la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (AESLA) como de la *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (SEDLL). Ambas, cada una en su ámbito, cumplen sin duda una labor crucial, si bien ninguna se dedica exclusivamente a ELE. Las que sí lo hacen son las que aglutinan a los profesores de español de muchos países no hispanohablantes, reunidas en la *Federación Internacional de Asociaciones de Español* (FIAPE), constituida en 2002. Incluyen, entre otras, a la *Asociación Europea de Profesores de Español* (AEPE), así como a la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP). Cada una de estas agrupaciones se interesa por la enseñanza del español en el contexto de su país y por lo que respecta a su sistema educativo. En ese sentido, cabe mencionar al *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), que regula el diseño curricular de las lenguas extranjeras en Estados Unidos, y al que, por tanto, se supedita también la enseñanza del español allí. En definitiva, esta perspectiva internacional es sin duda esencial, puesto que la difusión del español tiene tanta trascendencia en la suma de los países no hispanohablantes como en la de los contextos de inmersión.

Junto a la dimensión más institucional de ELE, conviene no olvidar el ámbito privado de su enseñanza, que se halla representado a través de la *Federación de Escuelas de Español*

como *Lengua Extranjera* (FEDELE), fundada en 1999. Además, por supuesto, de todas las editoriales que se han especializado en ELE y que constituyen no solo un espacio donde publicar materiales, sino también una plataforma para la innovación didáctica y la formación de profesores.

Por último, por lo que a revistas especializadas en ELE se refiere, la situación ha mejorado sensiblemente. Por un lado, cada vez se publican más artículos y reseñas sobre este campo en cualquiera de las muchas existentes sobre Filología Española o Lingüística (recopiladas en el portal de la *Red Nacional de Lingüística*). Por otro, existen publicaciones exclusivamente dedicadas a ELE, algunas ya extintas, como *Carabela* o *Cuadernos Cervantes*, que cumplieron en su momento con su finalidad, y otras en pleno funcionamiento, como *Journal of Spanish Language Teaching*, *Marcoele*, *Signos ELE*, *Redele* o las correspondientes a cada una de las Consejerías de Educación de España en el extranjero. Del mismo modo, aunque con un objetivo obviamente distinto, gran parte de las noticias, novedades y reflexiones acerca de nuestra profesión se vuelcan hoy en día a través de numerosos blogs y redes sociales, en los nuevos entornos personales de aprendizaje, desde donde cabe seguir el pulso del día a día de la docencia de ELE.

En definitiva, el ámbito académico de ELE se viene adaptando a los cambios que experimenta nuestra sociedad en los diversos contextos educativos. La finalidad sigue siendo la misma, la adquisición de la lengua, pero varía la metodología, al hilo de los intereses de los estudiantes. De estos aspectos tratamos brevemente a continuación.

### **3. Aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera**

El proceso de aprendizaje de ELE, como el de cualquier segunda lengua, puede ser abordado desde una triple perspectiva:

- La de la lengua y la cultura que lleva aparejada, esto es, los contenidos (fonética, gramática, léxico y pragmática) y las destrezas comunicativas, que enlazan directamente con la lingüística.
- La del aprendiz, que es estudiada por la adquisición de segundas lenguas dentro de la psicolingüística.
- Y la del docente, es decir, la *enseñanza* propiamente dicha, que se vincula a la didáctica.

Las hemos ido enumerando en este orden, porque es el que reproduce en cierto modo la evolución que ha seguido la investigación sobre la enseñanza de ELE. Esta ha pasado de poner el foco sobre la lengua en sí (estudiando sobre todo estructuras gramaticales y listados léxicos), a fijarse posteriormente en la figura del profesor (en cómo se debía enseñar, con variadas opciones metodológicas), para llegar finalmente a interesarse por el alumnado (por el proceso mental que ha de experimentar cuando pretende comunicarse en otro idioma distinto del materno). En la actualidad, estas tres dimensiones se entrelazan en la realidad de la docencia de ELE. La metodología docente no cobra sentido si no tiene en cuenta tanto las competencias que se esperan adquirir a través de contenidos y actividades, como el contexto y el perfil de los estudiantes, cuyas necesidades y variables individuales marcarán el enfoque que se pretenda seguir.

En este apartado sería imposible repasar todos estos aspectos, pues cada uno de ellos merecería su propia monografía. Sin embargo, no renunciamos a ofrecer un sucinto panorama de la cuestión, mencionando algunos de los principales trabajos de los que disponemos para profundizar en cada tema.

Así pues, comenzamos por uno de índole general, el *Vademécum para la formación del profesorado de ELE* (Sánchez Lobato y Santos Gargallo 2004), de voluntad enciclopédica, que trata todo lo relativo a ELE. Por lo que respecta a la adquisición del español como segunda lengua, podemos mencionar entre los primeros trabajos el de Baralo (1999) y, entre los más completos y recientes, los de Geeslin (2013) y Lacorte (2014). Disponemos de números monográficos de revistas sobre análisis contrastivo aplicado al español (*Carabela* 2002), que inciden en las principales dificultades del alumnado en función de las lenguas maternas más usuales; investigaciones sobre análisis de errores (Vázquez 1999), así como sobre la corrección de los mismos (Ribas y D'Aquino 2004); sobre malentendidos culturales (Oliveras 2000); sobre las creencias de nuestros estudiantes (Ramos 2007) y cada una de las variables; sobre el discurso del profesor de ELE (Argüello 2001); o, finalmente, sobre el papel de la lengua materna en el aula de ELE (Galindo 2012).

Desde una perspectiva más específicamente didáctica, mencionaremos el triple volumen de *Profesor en acción* (Giovannini *et al.* 1996), así como el manual de Alonso (2012), que da las claves sobre cómo aprender a enseñar ELE. Algunas obras básicas sobre metodología de ELE son las de Melero (2000), Fernández (2003), Sánchez Pérez (2009) o Ruiz Fajardo (2012). También disponemos de estudios sobre los otros dos pilares didácticos que son, por un lado, la programación y el análisis de necesidades (Regueiro 2014) y, por otro, la evaluación (Figueras y Puig 2013). Y otra línea de trabajo que recientemente se está desarrollando de manera fructífera es la que tiene que ver con el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE, equivalente a las siglas inglesas CLIL, *Content Language Integrated Learning*).

Por otro lado, si nos detenemos en la didáctica de contenidos y destrezas, son abundantísimos los trabajos de toda índole a los que podemos recurrir: sobre fonética aplicada a ELE (Gil 2007); enseñanza del léxico (Romero 2006), así como en particular de las colocaciones léxicas (Higuera 2007) o las unidades fraseológicas (Penadés 1999); sobre la enseñanza de la gramática en ELE (Gutiérrez Araus 2005; Llopis *et al.* 2012; Castañeda 2014); sobre la dimensión textual y el análisis del discurso aplicado al español (Martín Peris y López 2013); la lingüística de corpus y la enseñanza de ELE (Cruz Piñol 2012); la elección de la variedad lingüística que se enseña (Moreno 2010); la dimensión pragmática del ELE (Vera y Blanco 2014), los aspectos culturales indisolublemente unidos a la lengua que se aprende (Soler-Espiauba 2006) o el papel de la literatura en el aprendizaje (Acquaroni 2007). Sería difícil detallar aquí los innumerables estudios existentes sobre las aplicaciones didácticas de música, teatro y cine al aula de ELE, así como de textos periodísticos o publicitarios. Igual sucede con todo lo relativo a la enseñanza a través de internet, con una aportación cada vez mayor a la didáctica de ELE desde las redes sociales y los blogs del profesorado.

Finalmente, este ámbito tampoco ha sido ajeno a la especialización de la enseñanza en función de la demanda del alumnado, tanto desde una perspectiva académica como profesional. Nos estamos refiriendo al tradicionalmente denominado *Español para Fines Específicos* (EFE), que cuenta con congresos internacionales como el de la Universidad de Amsterdam, CIEFE. Los años ochenta marcan el comienzo de esta enseñanza especializada, sobre todo de español de los negocios en sus inicios. Por una parte, la adhesión de España en 1986 a la Comunidad Económica Europea (actualmente, Unión Europea) y, por otra, la celebración del V Congreso de AESLA en 1987, dedicado a la enseñanza de lenguas para fines específicos, fueron claves para el impulso de esta modalidad de aprendizaje de ELE, que ha seguido en este sentido la estela de las investigaciones sobre el inglés. Posteriormente se fue incorporando, con la proliferación de estudios sobre lenguas de especialidad, el español jurídico, de las ciencias de la salud y del turismo, principalmente. Las publicaciones sobre el tema

demuestran que se trata de un campo de estudio en expansión y con innegable futuro (González de Enterría 2009; Martínez y Vera 2009; Aguirre 2012; Robles y Sánchez Lobato 2012). En ellas, algunas denominaciones que también están abriéndose paso son las de *Español Profesional y Académico* (EPA) o *Español para Fines Profesionales* (EFP) y *Español para Fines Académicos* (EFA). Esta última dimensión, español como lengua vehicular en contextos académicos, está cobrando cada vez mayor fuerza, paralelamente al aumento del número de estudiantes de movilidad internacional no nativos de español que cursan parte de sus estudios universitarios en un país hispanohablante. Pionera en esta línea de investigación fue Graciela Vázquez, coordinadora del primer proyecto europeo sobre el discurso académico en español, ADIEU, del que resultaron diversas publicaciones aplicadas a su didáctica (Vázquez 2001, 2005). Más recientemente, se han trabajado los géneros académicos desde la lingüística de corpus (Parodi 2010) y desde una perspectiva tipológica y pedagógica (Regueiro y Sáez 2013).

Para finalizar este apartado, solo nos queda mencionar un aspecto de gran relevancia no solo educativa, sino también política y social, como es la enseñanza de español para inmigrantes y refugiados. Esta realidad cobró visibilidad en la primera década del presente siglo, de la que datan las primeras publicaciones sobre el tema (Villalba y Hernández 2004). Las implicaciones por lo que respecta a la interculturalidad, la educación de adultos, la alfabetización, la escolarización de niños y jóvenes extranjeros en nuestro sistema educativo, así como las creencias y actitudes hacia esta realidad (García Parejo 2004) hacen de los estudios sobre español como segunda lengua e inmigración otro de los espacios que habremos de continuar siguiendo muy de cerca.

#### **4. La formación del profesorado de ELE**

Si hay un aspecto en el que el ámbito de ELE ha dado un salto espectacular en los últimos treinta años, ese es probablemente el de la formación del profesorado. Porque si hasta finales de los ochenta no existía ningún máster universitario de ELE, en la actualidad no hay prácticamente universidad que no ofrezca el suyo propio entre sus estudios de posgrado; además, por supuesto, de las materias relacionadas con ELE que se puedan cursar durante el grado. La oferta se amplía con todo tipo de cursos, jornadas y encuentros, a los que se suma la labor de algunas editoriales de ELE también en este campo.

Sin duda, todos reivindicamos la necesidad de una formación específica y de calidad que prepare al futuro profesor de ELE. De ese modo, no solo se delimita el campo de actuación (quién puede o no dedicarse a ello, con qué titulación o requisitos), sino que también se contribuye a dignificar la tarea docente y a que podamos exigir su profesionalización, evitando el intrusismo.

Comenzaremos mencionando las diversas modalidades de formación docente de ELE existentes (Pastor y Lacorte 2014):

La *formación inicial* permite un primer acercamiento a la enseñanza de ELE, a través de contenidos teóricos y prácticos que posibilitan acometer la actividad docente con ciertas garantías. Puede llevarse a cabo desde la enseñanza reglada, en los grados universitarios, o fuera de ellos, a través de los numerosos cursos ofertados hoy en día por instituciones públicas y privadas.

La *formación permanente* o *continua*, para el profesorado ya en activo, se orienta al perfeccionamiento de la actuación profesional, mediante la especialización en temas concretos o el análisis crítico de la docencia, con oportunidades para discutir y evaluar la práctica docente.

La *formación especializada*, finalmente, es la requerida por quienes han de actuar a su vez como formadores de profesores, desean dedicarse a la investigación, o poseen responsabilidades en actividades relacionadas con ELE (diseño de materiales, asesoramiento a autoridades educativas, gestión y programación de cursos, elaboración de diseños curriculares, etc.).

Afortunadamente, disponemos ya de documentos estandarizados que ayudan a establecer los contenidos de la formación de profesores de segundas lenguas en los distintos niveles mencionados y que también son extensibles, por tanto, a ELE. Nos referimos, en primer lugar, al *Perfil europeo del profesor de lenguas. Un marco de referencia* (Kelly y Grenfell 2004), auspiciado por el Consejo de Europa. Presenta un conjunto de 40 ítems con las destrezas y conocimientos necesarios que podrían incluirse en un programa de formación de profesores de idiomas para incrementar su desarrollo profesional y llegar a una mayor transparencia y equiparación de títulos. Sin voluntad normativa, parte de la convicción de que estamos continuamente aprendiendo, dentro y fuera de contextos formales de enseñanza. Por su parte, el PEFPI (*Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas*) (Newby *et al.* 2007), derivado del anterior, se presenta como un documento para estudiantes en formación como docentes de segundas lenguas. Les permite reflexionar y autoevaluarse sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitarán enseñar, así como registrar en el dossier sus propias experiencias docentes durante su formación inicial.

Aplicando las propuestas anteriores al español, el Instituto Cervantes (2011) publicó el informe *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* En él se recogían las creencias sobre buenas prácticas docentes por parte del profesorado, del alumnado y del personal directivo y técnico de la institución. A partir de tales resultados, sacó a la luz en 2012 *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*. Con este documento no se pretendía hacer un listado de todos los conocimientos o recursos que se necesitan, sino más bien definir al profesor a través de unas competencias básicas exclusivas del docente y otras que, aunque también debe poseer, son compartidas con otros profesionales.

Finalmente, desde 2013, la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*, resultado de un proyecto (*European Profiling Grid for Language Teachers, EPG*), en el que ha colaborado el Instituto Cervantes (Verdía 2012), ofrece unos descriptores estandarizados de profesores, con el nivel de logro de cada una de sus competencias en tres estadios, que equivaldrían al profesorado novel (1), autónomo (2) y experto (3), cada uno subdividido en dos fases. Los aspectos contemplados son los siguientes:

- Dominio de la lengua, formación, evaluación de la práctica docente y experiencia docente.
- Metodología: conocimientos y habilidades, evaluación, planificación de clases y de cursos, gestión del aula e interacción.
- Competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital.
- Comportamiento profesional y gestión administrativa.

Estos estándares aportan un patrón de medida, pues son muy concretos y permiten evaluar al profesorado, estableciendo en qué estadio se encuentra en cada uno de los aspectos mencionados. Por tanto, pueden ser de gran utilidad tanto para profesores como para formadores o responsables académicos de un centro. A su vez, una herramienta que puede complementar a la anterior como vehículo de reflexión, pero también de certificación, es el portafolio docente del profesor de ELE (Pastor 2012), en la medida en que permite incluir de una forma personalizada muestras y evidencias de su trabajo.

Esta misma doble función del portafolio (formativa y acreditativa) puede ser asumida por otros formatos que, de hecho, se están revelando fundamentales e innovadores en el mundo de ELE. Nos estamos refiriendo a los blogs, donde el profesor comparte ideas, materiales para sus clases, recursos o reflexiones, que pueden llegar a ser fuente de inspiración permanente y un espacio crucial para la constitución de nuestra disciplina (Torres 2007). Véase, por ejemplo, el *Diario profe de ELE* (<http://diario.profedeele.es/>), derivado del premio al mejor blog de enseñanza de español 2014. Sin duda, la información circula por diversos canales hoy en día, donde los profesionales comparten de modo muy variado su experiencia. En ese sentido, cabe destacar especialmente un proyecto como el portal TodoELE (<http://www.todoele.net/>), surgido en 2002 y coordinado por Jesús Suárez, que se ha alzado como una referencia clave de la enseñanza de ELE en el ámbito digital. Esta plataforma tecnológica, con su propia Comunidad Virtual de profesores de ELE, ha contribuido enormemente al desarrollo de la especialidad y la formación de profesores, al convertirse en lugar de encuentro e intercambio de experiencias para docentes e investigadores, a través, por ejemplo, de los Encuentros Todoele, entre otras muchas iniciativas. Y en este nuevo modo de comunicarnos y desarrollarnos como profesionales, las redes sociales cumplen asimismo una función didáctica y formativa cada día más relevante (Varo y Cuadros 2013). En suma, blogs, portales y redes constituyen en la actualidad un elemento sustancial de la formación continua y ubicua del profesorado de ELE.

Todos estos instrumentos están mejorando la calidad de la formación del profesorado de ELE, dándole mayor visibilidad y relevancia social. Esta visión amplia de la evaluación formativa docente (Estaire y Fernández 2012), que parte de la necesidad de un ejercicio crítico y reflexivo de la docencia de ELE, es la que constituye una manera de trabajar que es una vía de desarrollo profesional, un modo de estar actualizados y abiertos, en definitiva, a los continuos cambios que se producen en la enseñanza de nuestra lengua.

## **5. Conclusiones**

En los apartados previos hemos realizado una presentación del campo de ELE, desde su delimitación terminológica y epistemológica, incidiendo en la relevancia que la lengua española y su enseñanza ha ido adquiriendo en las últimas décadas. Para ello, hemos tratado en primer lugar su dimensión institucional y el papel de los principales organismos que trabajan por su difusión, desde una perspectiva tanto docente e investigadora como cultural y de certificación lingüística. En segundo lugar, hemos realizado un estado de la cuestión sobre la didáctica de ELE. Y en tercer lugar, hemos analizado las claves de la actual formación del profesorado, en sus distintos niveles y a través de los instrumentos de los que actualmente disponemos, que han dado un vuelco cualitativamente muy significativo en la calidad de nuestros docentes.

Una de las primeras conclusiones a las que llegamos tiene que ver con el momento de evidente auge que está experimentando la enseñanza de ELE, del que son muestras los numerosos másteres, cursos, congresos, proyectos y trabajos de investigación, revistas científicas, editoriales internacionales, asociaciones o publicaciones a ella dedicados. Creemos que las páginas precedentes así lo demuestran y nos permiten afirmar, sin duda, que estamos frente a un ámbito académico plenamente consolidado.

Una segunda conclusión se enfoca hacia las perspectivas de futuro del ELE. Junto al asentamiento de la vertiente didáctica de la lengua, los campos de mayor proyección inmediata se orientan, por un lado, hacia los entornos de aprendizaje mediante las tecnologías de la información y la comunicación; y, por otro, hacia la especialización de la enseñanza en función de

las necesidades específicas del alumnado, tanto con los programas de español relacionados con la inmigración, como con el desarrollo del *Español Profesional y Académico*, de grandes implicaciones laborales, económicas y de movilidad e intercambio estudiantil.

La tercera y última conclusión es más bien una valoración crítica. Simplemente, no debemos dejarnos llevar por un discurso triunfalista, sino que hemos de seguir trabajando en la dignificación laboral del profesorado de ELE y tenemos que llevar aún a cabo mucha investigación empírica sobre la adquisición del español tanto en contextos naturales como formales. Necesitamos también, finalmente, como se recoge en el editorial del primer número del *Journal of Spanish Language Teaching*, que nace con tal objetivo, una internacionalización del discurso especializado sobre la enseñanza de ELE (Muñoz-Basols *et al.*, 2014), pues solo con tal base de trabajo y estudio coordinado podremos seguir avanzando en nuestra especialidad.

### Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007) *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Santillana.
- Aguirre, B. (2012) *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid: SGEL.
- Alonso, E. (2012) *Soy profesor/a. Aprender a enseñar, Vol. 1: Los protagonistas y la preparación de la clase; Vol. 2: Los componentes y las actividades de la lengua*, Madrid: Edelsa.
- Baralo, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Carabela (2002) *La lingüística contrastiva en la enseñanza del español como lengua extranjera* (I) y (II), 51 y 52, Madrid: SGEL.
- Castañeda, A. (ed.) (2014) *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*, SGEL: Madrid.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- Cruz Piñol, M. (2012) *La lingüística de corpus y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco.
- Dumitrescu, D. (2013) “El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: los retos de las próximas décadas”, *Hispania*, 96, 3, pp. 525–541.
- Estaire, S. y Fernández, S. (2012) *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2003) *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia para el desarrollo por tareas*, Madrid: Edinumen.
- Figueras, N. y Puig, F. (2013) *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- Galindo Merino, M. M. (2012) *La lengua materna en el aula de ELE*, Logroño: ASELE.
- García Parejo, I. (2004) “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 1259–1278.
- García Santa-Cecilia, Á. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid: Edelsa.
- Geeslin, K. (ed.) (2013) *The handbook of Spanish second language acquisition*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Gil Fernández, J. (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco Libros.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996) *Profesor en acción, Vol. 1: El proceso de aprendizaje; Vol. 2: Áreas de trabajo; Vol. 3: Destrezas*, Madrid: Edelsa.
- Gómez de Enterría, J. (2009) *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Arco Libros.
- González Argüello, V. (2001) *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Griffin, K. (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Araus, M. (2005) *Problemas fundamentales de la gramática del español como L/2*, Madrid: Arco Libros.
- Higuera, M. (2007) *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ASELE.
- Instituto Cervantes (1994) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa/I. Cervantes.
- Instituto Cervantes (2011) *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?*, Madrid: I. Cervantes.
- Instituto Cervantes (2012) *Las competencias clave del profesor de segundas lenguas*, Madrid: I. Cervantes.
- Instituto Cervantes (2014) *El español: una lengua viva*, Madrid: I. Cervantes.
- Kelly, M. y Grenfel, G. (coords.) (2004) *European profile for language teacher education. A frame of reference*, Southampton: University of Southampton / European Council.
- Lacorte, M. (ed.) (2007) *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros.
- Lacorte, M. (ed.) (2014) *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, Nueva York: Routledge.
- Llopi García, R., Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J. P. (2012) *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. y López, C. (2013) *Textos y aprendizaje de lenguas*, Madrid: SGEL.
- Martínez, I. y Vera Luján, A. (eds.) (2009) *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación*, XX Congreso ASELE, Comillas: F. Comillas.
- Melero Abadía, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Moreno Fernández, F. (2010) *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.
- Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. (2014) “Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, 1, pp. 1–14.
- Newby, D. et al. (2007) *PEFPI. Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*, Estrasburgo: Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
- Oliveras, À. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque intercultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.
- Ortega, L. (2008) *Understanding second language acquisition*, Londres: Hodder Education.
- Parodi, G. (2010) *Academic and professional discourse genres in Spanish*, Amsterdam: John Benjamins.
- Pastor Cesteros, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S. (2012) “Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE”, en Bartol, E. y Chamanadjian, L. (eds.) *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, Montreal: Universidad de Montreal, 19, pp. 5–27.
- Pastor Cesteros, S. y Lacorte, M. (2014) “Teacher education”, en Lacorte, M. (ed.) *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, Nueva York: Routledge, pp. 117–133.
- Penadés Martínez, I. (1999) *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.
- Ramos, C. (2007) *El pensamiento de los aprendientes acerca de cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, Madrid: MEC / ASELE.
- Red Nacional de Lingüística* [en línea]. Accesible en [http://revistaslingca.blogspot.com/es/](http://revistaslingca.blogspot.com.es/) [6/11/2014]
- Regueiro, M. L. y Sáez, D. (2013) *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid: Arco Libros.
- Regueiro, M. L. (2014) *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*, Madrid: Arco.
- Ribas, R. y D’Aquino, A. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid: Edelsa.

- Robles Ávila, S. y Sánchez Lobato, J. (eds.) (2012) *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga: Analecta Malacitana.
- Romero Gualda, M. V. (2006) *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*, Madrid: Arco Libros.
- Ruiz Fajardo, G. (ed.) (2012) *Methodological developments in teaching Spanish as a second and foreign language*, Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1992) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2009) *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Soler Espiauba, D. (2006) *Contenidos culturales en la enseñanza del E/L2*, Madrid: Arco Libros.
- Torres, L. (2007) “La influencia de los blogs en el mundo de ELE”, *Glosas didácticas*, 16 [en línea]. Accesible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf> [6/11/2014]
- Varo Domínguez, D. y Cuadros Muñoz, R. (2013) “Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua”, *Redele*, 25 [en línea]. Accesible en <http://www.meecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html> [6/11/2014]
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (ed.) (2001) *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (coord.) (2005) *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen.
- Vera Luján, A. y Blanco Rodríguez, M. (2014) *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- Verdía, E. (2012) “La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores”, *Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 265–282.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2004) “Español como segunda lengua en contextos escolares”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 1225–1258.

### ***Lecturas complementarias***

- Lacorte, M. (ed.) (2014) *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, Nueva York: Routledge.

### **Entradas relacionadas**

adquisición del español como segunda lengua: factores generales; adquisición del español como segunda lengua: fonología y morfología; adquisición del español como segunda lengua: sintaxis; español en los Estados Unidos