

**El español en Quebec: aspectos
sociolingüísticos y pedagógicos**

Coloquio 2004

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE
Nº 3 – Invierno 2006

Director

Juan C. Godenzzi

Editora

Karine Jetté

Colaboradores de edición

María Mercedes Correa

Daniel Sánchez

CONTENIDO

Karine Jetté, Présentation.....	3
Aspectos sociolingüísticos	
Juan Carlos Godenzzi, "Aspectos sociolingüísticos del español en Quebec"	7
Situación de la enseñanza del español en Quebec	
Karine Jetté, "Presentación y análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec.....	21
Luis Ochoa, "Situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en los programas de letras hispánicas en las universidades de Montreal"	29
Enseñanza de la cultura	
Sonia Breton, "La cultura en el marco de la enseñanza del español lengua segunda, ¿una situación problemática?"	37
Formación de maestros	
Michel D. Laurier y Patricia Lamarre, "Los desafíos de formación de los docentes de español en las escuelas primarias y secundarias de Quebec".....	45
Claudia Borgonovo, "La formación de profesores de español en Quebec: experiencias y balance".....	55
Programas de enseñanza	
Ricardo Serrano, "El <i>baccalauréat en enseignement des langues secondes</i> de la UQTR, un programa bajo el signo de la lectura y de la apertura internacional"	61
Suzanne Belzil, "Le programme de formation en espagnol, langue tierce et ses incidences sur les pratiques pédagogiques".....	67

Presentación

No es necesario insistir en que tanto la lengua española como la cultura hispánica ocupan un espacio cada vez más importante en Quebec. La presencia de varias poblaciones hispanófonas, particularmente en Montreal, el contexto de mundialización que favorece los intercambios comerciales panamericanos y el atractivo de América Latina para estudiantes ávidos de viajar son algunas de las numerosas razones que explican el interés y el entusiasmo que conoce actualmente el español en nuestra sociedad. Paralelamente, puesto que la demanda de aprendizaje de la lengua aumenta constantemente, los establecimientos de enseñanza, después de haber procedido a un importante ajuste, están contribuyendo de manera significativa a promover el conocimiento de la lengua española. La fuerte presencia de este idioma en Quebec parece, entonces, reflejar una realidad nueva y responder a necesidades cada vez más específicas.

Sin embargo, el hecho de que la enseñanza del español goce de una gran accesibilidad no lo inhibe de ciertas contradicciones. Efectivamente, a pesar de su importante visibilidad, el estatuto que se le confiere es muy a menudo el de lengua extranjera y, a pesar de los numerosos cursos centrados en la lengua y la cultura ofrecidos cada año en nuestras escuelas, parece ser que ningún dispositivo de formación que conduzca a una verdadera especialización haya sido previsto para los futuros docentes. Estos son dos de los aspectos que definen la problemática que caracteriza la situación de la lengua española en Quebec actualmente.

En noviembre de 2004, la Universidad de Montreal organizó el coloquio “El español en Quebec: aspectos pedagógicos y sociolingüísticos”, con el fin de proponer un balance de la situación de dicha lengua en la provincia. Durante ese encuentro se abordaron varios de los temas presentados más arriba y el debate que esto suscitó sacó a la luz no sólo la importancia que se concede a la lengua en el contexto actual sino también las dificultades encontradas diariamente.

Para dar continuación a esa actividad, la revista Tinkuy ha reunido en este tercer número los diferentes puntos de vista e ideas de los participantes de aquel coloquio. Los artículos que se presentan invitan a la reflexión sobre el lugar que ocupa el español en Quebec, las realidades sociolingüísticas que lo definen, los desafíos que plantea su enseñanza y los esfuerzos desplegados en este sentido.

Al reanudar la discusión, esperamos abrir de nuevo el espacio de comunicación que se estableció durante ese encuentro y animar al intercambio entre las instituciones de enseñanza, el Ministerio de Educación de Quebec y todos los que trabajan en el dominio y que contribuyen a la promoción y difusión de la lengua y de su cultura.

Montreal, marzo 2006

La editora

Aspectos sociolingüísticos

Aspectos sociolingüísticos del español en Quebec

Juan Carlos Godenzi
Université de Montréal

La presente exposición muestra y organiza algunos datos lingüísticos referidos al español en contacto con el francés en la provincia de Quebec. Se trata de una primera exploración que permitirá, más adelante, reajustar la propuesta, extender la muestra y profundizar el análisis. Luego de ofrecer algunos datos del multilingüismo en Quebec y de hacer algunas precisiones conceptuales y metodológicas, se pasará a examinar diversos fenómenos de transferencias del francés hacia el español.

1. Datos de la diversidad lingüística en Quebec

La población de Quebec según la lengua materna se organiza de esta manera: 6 735 260 son hablantes maternos del francés; 599 145, del inglés; 26 010, de lenguas autóctonas; y 580 010 de “otras lenguas” (ver *Tabla 1*). Las “otras lenguas” son numerosas, siendo las siguientes las lenguas con mayor número de hablantes: italiano (133 210), español (51 735), árabe (46 165), griego (46 110), portugués (33 890), lenguas chinas (30 915), lenguas criollas (25 180), alemán (19 795), polaco (19 105) y vietnamita (17 790) (ver *Tabla 2*). El crecimiento de la población cuya lengua materna es el español ha sido notable. En 1971, esta lengua ocupaba el décimo lugar en el grupo “otras lenguas”; en 1981, el quinto lugar; en 1991, el segundo lugar.

Tabla 1. POBLACIÓN SEGÚN LENGUAS MATERNAS
Provincia de Quebec, 1991

<i>Lengua</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Francés	6 735 260	81,6
Inglés	599 145	8,8
Otras lenguas	580 010	8,5
Lenguas autóctonas	26 890	0,4

(Fuente: Recensement 1991, compilation spéciale MAIICC)

Tabla 2. POBLACIÓN DE LAS DIEZ PRINCIPALES “OTRAS” LENGUAS MATERNAS. Provincia de Quebec, 1991

<i>Lengua</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Italiano	133 210	2,0
Español	51 735	0,8
Árabe	46 165	0,7
Griego	46 110	0,7
Portugués	33 890	0,5
Lenguas chinas	30 915	0,5
Lenguas criollas	25 180	0,4
Alemán	19 795	0,3
Polaco	19 105	0,3
Vietnamita	17 790	0,3

(Fuente: Recensement 1991, compilation spéciale MAIICC)

La *Tabla 3* muestra el acelerado incremento de la población inmigrante de lengua española según el periodo de inmigración. La *Tabla 4* indica el estatus migratorio de dicha población.

Tabla 3. POBLACIÓN INMIGRANTE DE LENGUA ESPAÑOLA SEGÚN PERIODO DE INMIGRACIÓN. Provincia de Quebec

<i>Periodo de inmigración</i>	<i>Población inmigrante</i>
Antes de 1971	4 590
1971 – 1980	9 135
1981 – 1991	23 635

(Fuente: Recensement 1991, compilation spéciale MAIICC)

Tabla 4. HABLANTES MATERNOS DEL ESPAÑOL SEGÚN ESTATUS MIGRATORIO. Provincia de Quebec, 1991

<i>Estatus migratorio</i>	<i>Hablantes maternos del español</i>	<i>%</i>
Población nativa	7 520	14,5
Población inmigrante	37 360	72,2
Residentes no permanentes	6 855	13,2

(Fuente: Recensement 1991, compilation spéciale MAIICC)

A esos datos referidos a la lengua materna habría que añadir los que se refieren a los que hablan más de una lengua. Se sabe, por ejemplo, que existe un número significativo de trilingües

que hablan francés, inglés y español: 182 480 en toda la provincia; y 135 295 (4,2%) en la región metropolitana de Montreal (Fuente: CLF).

2. Precisiones conceptuales y metodológicas

Tomando en cuenta los datos expuestos, hay que indicar que, por su procedencia, el español en Quebec presenta una amplia diversidad dialectal; y que, al mismo tiempo, está fuertemente expuesto al predominio del francés. En consecuencia, cabe preguntarse, en primer lugar, si está en marcha un proceso de nivelación lingüística y, en segundo lugar, si efectivamente se da una influencia del francés sobre el español y, si así fuera, de qué naturaleza es ésta y a través de qué mecanismos se ejerce. El estudio exploratorio se ha limitado a este segundo punto.

Préstamo, calco, transferencia y alternancia de códigos

Los conceptos operativos que van a ser utilizados corresponden a *préstamo*, *calco*, *transferencia* y *alternancia de códigos*. A continuación, se precisa el sentido en que se van a entender esos términos. Préstamo (*borrowing*) es el proceso lingüístico, o su resultado, que consiste en que un elemento del vocabulario de una lengua ingresa al vocabulario de otra. El préstamo puede ser estable u ocasional. Es estable si se integra a la lengua receptora (*host language*), como sucede con el término español *chofer*, que viene de *chauffeur*, término léxico del francés en tanto lengua proveedora (*source language*). Y es ocasional si su uso es poco frecuente y se restringe a los hablantes bilingües (Swann *et al.*, 2004: 30). En ambos casos, los préstamos obedecen las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua receptora (Poplack, 1988: 36). El calco (*calque*) es un tipo de préstamo en el cual las palabras o expresiones son traducidas literalmente de una lengua a otra (Swann *et al.*, 2004: 31). La transferencia (*transfer*) es la influencia estructural de la *primera lengua* del hablante sobre la *lengua meta*, posteriormente adquirida. Tal influencia puede alcanzar al sistema de los sonidos, o al sistema gramatical. La influencia de un rasgo estructural de la primera lengua sobre otro de la lengua meta puede ser coincidente o no. En el primer caso, se da una convergencia (*positive transfer*); en el segundo, una sustitución (*negative transfer, interference*) (Swann *et al.*, 2004: 317-318).

La alternancia de códigos (*code switching*) es un fenómeno lingüístico por el cual, en el transcurso de una conversación, el hablante cambia de una lengua a otra, o de una variedad de lengua a otra. La alternancia puede ser intra-oracional (en el nivel de las frases, palabras o morfemas) o inter-oracional, cuando el cambio ocurre al final de una oración (en el nivel de enunciados consecutivos) (Swann *et al.*, 2004: 40-41) ¹. La alternancia intra-oracional típica es fluida: no está precedida ni seguida de pausa o titubeo, no es ni traducción ni repetición de lo que precede en el enunciado ni persigue, menos aún, un efecto retórico. Frente a este tipo de alternancia

¹ Ejemplo de alternancia inter-oracional (*intersentential*):

L to T: Get off, Timmy, get off.

T to adults : ¡Ella me dio!

L to T: ¡Porque TÚ me diste!

T to L: Liar! (tomado de Zentella 1997)

Ejemplos de alternancia intra-oracional (*intrasentential*):

- My mother's friend, él se murió because they poisoned him. (tomado de Zentella 1997)

- So you todavía haven't decided lo que vas a hacer next week. (Poplack: 25)

- Si tú eres puertorriqueño, your father's a Puerto Rican, you should at least de vez en cuando, you know, hablar español. (Poplack: 25)

intra-oracional, cabe distinguir otra en la que la alternancia no es fluida ni imperceptible, sino que más bien se hace ostensible a través de estrategias discursivas, tales como la búsqueda de la palabra apropiada, el comentario metalingüístico, la identificación de la pertenencia lingüística del sintagma, la repetición o la traducción. (Poplack, 1988: 25-26)². Tanto en la alternancia fluida como en la “señalizada”, los elementos de una lengua se trasladan con sus propias características morfológicas, sintácticas y léxicas, y se yuxtaponen a fragmentos de la otra lengua (Poplack, 1988: 36).

Las entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas por estudiantes, todos ellos bilingües español-francés, de la Sección de estudios hispánicos, del Departamento de Literaturas y Lenguas Modernas de la Universidad de Montreal. Las personas entrevistadas, también todas bilingües en algún grado, pertenecen al círculo de conocidos de los estudiantes. Los entrevistados son bilingües español-francés e, incluso, algunos de ellos hablan inglés y/u otro(s) idioma(s), como el italiano y el portugués. Es decir que se trata de personas que “communiquent avec un interlocuteur lui-même bilingue et qu'ils considèrent comme faisant partie du même groupe (bi-)culturel qu'eux” (De Pietro, 1988: 75). Este aspecto debe ser tomado en cuenta, ya que constituye un factor que posibilita que los hablantes puedan jugar más libremente con sus recursos en ambas lenguas³. Algunos entrevistados declaran explícitamente durante las entrevistas que, como saben que el interlocutor los comprende de todos modos, no les es problemático el recurrir a palabras del otro idioma en la conversación. Algunas de las entrevistas estaban constituidas de preguntas específicas, mientras que en otras, si bien el entrevistador tenía algunas preguntas determinadas de antemano, la conversación podía orientarse hacia diferentes temas. Las entrevistas se llevaron a cabo durante la primavera y el verano del 2003.

En total, fueron 44 las personas entrevistadas, de las cuales 23 eran varones y 21 mujeres. Considerando el origen (inmigrante o no-inmigrante), el tiempo en que se realizó la inmigración y el tiempo de residencia en Quebec, se distinguen 4 grupos: (i) quebequeses cuya primera lengua es el francés (no inmigrantes ni hijos de inmigrantes); (ii) hispanohablantes llegados cuando tenían entre 0-11 años, o nacidos en la Provincia de Quebec; (iii) hispanohablantes llegados cuando tenían más de 11 años, que cuentan con *más* de 10 años de residencia; (iv) hispanohablantes llegados cuando tenían más de 11 años, que cuentan con *menos* de 10 años de residencia (ver *Cuadro 5*).

² Poplack (26) ofrece ejemplos encontrados en bilingües francés-inglés en Ottawa-Hull, Canadá:

- Il dit, “je veux pas avoir des dishpan hands [‘mains gercées par l’eau de vaisselle’].
- Je m’adresse en français, pis s’il dit « I’m sorry » [‘comment?’], ben là je je recommence en anglais.
- Mais je te gage par exemple que... excuse mon anglais, mais les odds [‘chances’] sont là.
- Je suis un peu trop anglicisé, anglifié, anglicized [‘anglicisé’].

³ « There has been a tendency to regard bilingual competence as the sum of the acquisition of competence in each of the two languages rather than as a unitary system which allows the pooling of resources across both. If the proficiency of a bilingual is evaluated in circumstances where she / he is forced to stay within one code, e.g. in contacts with a monolingual community, then that person’s communicative competence will seem less rich than it actually is. Greater proficiency in one language in a particular domain may prompt code switching to that language or result in interference from that language in the language less well known. The repertoires of multilingual speakers can be exploited fully in those multilingual settings where they can draw upon the resources from each of the available codes plus strategies for switching between them” (Romaine, 2003: 525).

Cuadro 5
GRUPOS DE HABLANTES DEL ESPAÑOL

Grupos según tipo de hablantes	Personas entrevistadas
Grupo 1: Quebequeses cuya primera lengua es el francés (no inmigrantes ni hijos de inmigrantes).	Total: 9 5 hombres: <i>1, 4, 22, 42, 43</i> ⁴ 4 mujeres: <i>2, 11, 27, 28</i>
Grupo 2: Hispanohablantes llegados cuando tenían entre 0-11 años, o nacidos en la Provincia de Quebec.	Total: 11 6 hombres: <i>7, 8, 9, 10, 26, 44</i> 5 mujeres: <i>3, 13, 24, 30, 41</i>
Grupo 3: Hispanohablantes llegados cuando tenían más de 11 años, que cuentan con más de 10 años de residencia.	Total: 9 4 hombres: <i>12, 14, 18, 31</i> 5 mujeres: <i>6, 17, 20, 32, 33</i>
Grupo 4: Hispanohablantes llegados cuando tenían más de 11 años, que cuentan con menos de 10 años de residencia.	Total: 15 8 hombres: <i>16, 19, 21, 29, 34, 36, 38, 40</i> 7 mujeres: <i>5, 15, 23, 25, 35, 37, 39</i>

3. El español en contacto con el francés

En esta sección se presentan aquellos fenómenos atribuibles al contacto. Se procede sucesivamente, grupo por grupo, mostrando ejemplos e intentando interpretaciones.

3.1. Grupo 1: Quebequeses cuya primera lengua es el francés (no inmigrantes ni hijos de inmigrantes)

En este caso, el español es hablado por quebequeses cuya primera lengua es el francés. Esta circunstancia hace que estos nuevos hablantes del español trasladen de su lengua materna diversos ítems léxicos, algunos de los cuales acarrear consecuencias sintácticas⁵. A continuación, se consideran tanto casos de calcos léxicos como de calcos léxico-sintácticos.

A. Calcos léxicos

Como puede observarse en los ejemplos (1)-(5), hay ítems léxicos –señalados por cursivas– que han sido moldeados a partir del ítem léxico correspondiente del francés. Como resultado se obtienen giros inusuales: *tirar provecho* (1), *¿cómo vas?* (2); o la acuñación más o menos espontánea de “galicismos”: *populación* (3), *naveta*, *acumplir* (4), *decalaje* (5).

⁴ Estos números en cursiva (y los siguientes) corresponden al número que ha sido asignado a cada uno de los entrevistados.

⁵ En un estudio sobre el español de Los Ángeles, Carmen Silva-Corvalán expresa: “Hace ya algún tiempo he venido defendiendo la hipótesis ahora generalmente aceptada de que los hablantes de español transfieren ítems léxicos y funciones pragmáticas del inglés. He argumentado además que la sintaxis no se transfiere, pero que sí es posible que la transferencia de vocabulario llegue a tener consecuencias sobre la sintaxis del español y pueda llegar a modificarla” (2002: 4; también Silva-Corvalán, 1996).

(1) *Tirar provecho* [de algo]. (*Hablante 1*)

francés: Tirer profit.

español general: Sacar provecho; aprovechar.

(2) *¿Cómo vas?* (*Hablante 2*)

fr.: Comment vas-tu?

esp. gen.: ¿Cómo estás?

(3) ... *la población*. (*Hablante 11*)

fr.: la population

esp. gen.: la población

(4) ... *la naveta* [...] cuando volvía de *acumplir* su misión... (*Hablante 43*)

fr.: la navette ... accomplir sa mission

esp. gen.: la nave ... cumplir su misión

(5) Hay un *decalaje* cultural bastante importante entre España y Quebec. (*Hablante 4*)

fr.: Il y a un décalage assez important entre l'Espagne et le Québec.

esp. gen.: Hay un desajuste cultural bastante importante entre España y Quebec.

B. Calcos léxico-sintácticos⁶

En los ejemplos (6)-(10), en cambio, se observa que el calco léxico ocasiona una alteración sintáctica. Eso sucede en el nivel del género: *la río* (6), *la descubierta* [el descubrimiento] (7), considerando que en francés esos términos léxicos son femeninos; del número: *los dos mes* (8), considerando que en francés la forma *mois* 'mes, meses' es la misma para el singular que el plural; o en el nivel de la frase nominal: *las más ocupados* (8), teniendo en cuenta que el francés exige el artículo en el comparativo superlativo; o de la frase verbal: *me pidieron de participar* (9), habida cuenta de que en francés la introducción del infinitivo exige la preposición *de*; o del orden de los clíticos: *sin se separar* (10), considerando que en francés estos se anteponen al verbo.

(6) ... *la río*. (*Hablante 4*)

fr.: ... la rivière.

esp. gen.: ... el río.

(7) [...] *la descubierta* del espacio. (*Hablante 43*)

fr.: ... la découverte de l'espace.

esp. gen.: ... el descubrimiento del espacio.

(8) ... *durante los dos mes las más ocupados*. (*Hablante 11*)

⁶ El concepto de "calco léxico-sintáctico" lo tomamos de Silva-Corvalán (2002): "Mis estudios han mostrado que las lenguas, o al menos el español en Los Ángeles, no toman prestadas estructuras sintácticas abstractas, pero los préstamos y calcos léxicos pueden afectar el nivel de estructura concreta, de tal manera que los patrones de distribución o coocurrencia sintagmática de sustantivos, verbos y otras clases de palabras resultan alterados. Éstos son los que en trabajos anteriores (Silva-Corvalán, 1996) he llamado calcos léxico-sintácticos".

fr.: ... pendant *les deux mois les plus occupés*.
esp. gen.: ... durante los dos meses más ocupados.

(9) Me *pidieron de* participar. (*Hablante 4*)

fr.: Ils m'ont *demandé de* participer.
esp. gen.: Me pidieron participar.

(10) ... sin se separar. (*Hablante 11*)

fr.: ... sans se séparer.
esp. gen.: ... sin separarse.

C. Alternancia de códigos

Cuando ocasionalmente el hablante no dispone del término español recurre al de su lengua materna, con lo cual se da una alternancia de códigos en el nivel del léxico, tal como aparece en (11) y (12).

(11) Yo vio los *enregistrements*. (*Hablante 27*)

fr.: J'ai vu les enregistrements.
esp. gen.: Vi las grabaciones.

(12) Tener la *chance*. (*Hablante 11*)

fr.: Avoir la chance.
esp. gen.: Tener la suerte/oportunidad.

3.2. Grupo 2: Hispanohablantes inmigrantes entre 0-11 años, o nacidos en la Provincia de Quebec

Los integrantes de este grupo tienen el español como lengua materna; sin embargo, desde temprana edad han adquirido el francés y esta lengua ha llegado a ser de conocimiento y uso predominante. Si bien en el hogar y en el círculo familiar suelen utilizar el español, en el resto de la vida social y en las relaciones con las instituciones y el gobierno utilizan el francés. Son pocos los que continúan desarrollando su competencia en español, sea a través de la educación formal, o de clases particulares. La mayoría detiene el proceso de adquisición. Esta situación de bilingüismo – intenso, pero asimétrico – facilita ciertamente la aparición de calcos, como en el grupo anteriormente estudiado, pero sobre todo lleva a un fluido y espontáneo juego de alternancia de códigos. Consciente de este hecho, una integrante de este grupo expresaba: “A veces comienzo una frase en español, en el medio meto francés y la termino en inglés” (*Hablante 41*). A continuación se presentan ejemplos de calcos y alternancias de códigos.

A. Calcos

En (13), la forma del participio francés (*possédé*) sirve de modelo para crear la forma *posedao*. En (14), la frase *sur papier* es traducida palabra por palabra (*sobre papel*). En (15), el giro *faire de la musique* ha sido parcialmente seguido, ya que se traduce el verbo (*hacer*), pero no así el partitivo. En (16) y (17) estamos ante calcos cuyos elementos léxicos acarrear consecuencias

gramaticales. En el primer caso, el verbo transitivo *réveiller* reclama un objeto directo que le siga inmediatamente, sin necesidad de intercalar una preposición (*réveiller le sage*); al imitarse esta estructura concreta en español, se genera una construcción anómala (*despertar el sabio*). En el segundo caso, el verbo *s'endormir* recurre al verbo *être* 'ser, estar' para construir la forma del pretérito compuesto (*se sont endormis*); al tomarse esta estructura como modelo, se llega a una construcción española bastante extraña (*se están dormidos*).

(13) Él lleva el anillo, un anillo que fue *posedao* por un demonio. (*Hablante 7*)

fr.: ... un anneau qui a été possédé par un démon.

esp. gen.: ... un anillo que fue poseído por un demonio.

(14) nací en Suecia pero *sobre papel* soy chileno. (*Hablante 10*)

fr.: ... mais sur papier je suis chilien.

esp. gen.: ... pero de acuerdo con los papeles soy chileno.

(15) Yo *hago* música. (*Hablante 9*)

fr.: Je fais de la musique.

esp. gen.: Yo toco música.

(16) [...] tenían que despertar *el sabio*. [...] (*Hablante 9*)

fr.: ... ils devaient réveiller le sage.

esp. gen.: ... tenían que despertar al sabio.

(17) ... unos sabios que *se están dormidos*. (*Hablante 9*)

fr.: ... des sages qui se sont endormis.

esp. gen.: ... unos sabios que se durmieron.

B. Alternancia de códigos

El fragmento que aparece en (18) corresponde a un hablante de 15 años, nacido en Costa Rica y que llegó a Montreal cuando tenía seis meses de edad. Se puede observar la presencia de calcos (*posedao, deviene, reusió, natura, reúse*), así como de alternancia de códigos en el interior de la oración, ya se trate de palabras (**mon, renard**) o de un sintagma (**en voie d'extinction**)⁷.

(18) Él lleva el anillo, un anillo que fue *posedao* por un demonio, [...] y toda la película va alrededor de ese anillo. [...] De ahí salto a mi preferido personaje, Aragorn [...] él es un super buen cazador, sabe hablar la lengua de los elf, [...] **mon** segundo querido personaje es Legolas, un elf [...] ellos tienen orejas de **renard** y unos ojo de águila [...] pero los elf, ellos están **en voie d'extinction**. [...] Cuando se pelea con su amigo, que después *deviene* enemigo [...], pero después *reusió* a escaparse del lugar porque la *natura* está a su favor [...] se ve más bien una grande águila [...] él tiene mucho más gran poder y *reúse* a sacar al rey... (*Hablante 7*)

⁷ En (18) se usa cursiva para los calcos ; y negrita para las alternancias de código.

El fragmento que aparece en (19) corresponde a un hablante de 23 años, nacido en Montreal, de padres argentinos. Se puede observar que el hablante hace 16 alternancias al francés; y 16 al español; que esas alternancias son intra-oracionales y son fluidas y espontáneas.

(19) [El accidente de Columbia] pasó hace dos semanas, **une navette spatiale** que iba **dans l'espace** se desintegró cuando iba para **revenir**. Lo que pasa es que hubo **un morceau de débris qui ont tombé au décollage** y hizo que la **navette spatiale** no era bien funcional, no funcionaba bien. Entonces hubo, **les sept passagers** que había adentro murieron todos en el aire de Texas, justo cuando iban a aterrizar. [...] Demuestra que **les américains** van más, van a meter plata donde no necesita, como en... de meter en donde tener que hacer para que justamente que las siete personas **puissent survivre** cuando vinieron del **espace**, lo meten **n'importe où** y mismo que eso lo podían meter adonde hay personas, **personnes pauvres, tiers monde**, adonde sería mucho más mejor para hacer vivir muchas personas, **au lieu** de no dar a nadie... a todo el mundo. [Pregunta de la entrevistadora: *¿Tú irías?*] O sea a mí no, sabiendo que mandan **des navettes spatiales** que no son, que no func..., que no son bien **fonctionnelles**. A mí me gustaría ir como **revenir** después para poder decir a todo el mundo lo que yo vi, y cosas así. Me gustaría **revenir** y no quedarme arriba. (*Hablante 44*)

3.3. Grupo 3: Hispanohablantes llegados cuando tenían más de 11 años, que cuentan con más de 10 años de residencia

De los 4 varones entrevistados, dos son profesionales y uno comerciante, con posición económica cómoda (*hablantes 12, 14 y 31*). El otro (*hablante 18*) es obrero, trabaja en una fábrica y se mueve en redes principalmente de hispanohablantes. Para los tres primeros no se han encontrado fenómenos de calcos o alternancia de códigos. Para el caso del obrero, se encontró la tendencia a utilizar algunas palabras en francés cuando se trata de realidades y experiencias que integró a su discurso en francés, como aparece en (20).

(20)...vivo en *quartier* Mercier [...] los *québécois*. (*Hablante 18*)

De las 5 mujeres entrevistadas, una es médica, otra es empleada de un organismo del gobierno (*hablantes 32 y 33*). Para ellas, no se han registrado casos de calcos ni alternancia de códigos. Las otras tres son de clase media, casadas con quebequeses y bien integradas en la vida social (*hablantes 20, 17 y 6*). Ellas presentan algunos casos de calcos, como aparece en (21) y (22); o de términos en francés (*baccalauréat* 'bachillerato', *continue* 'continua') usados cuando se refieren a realidades vividas e integradas a su discurso en francés, como se muestra en (23) y (24).

(21) ...entonces me *decidí de* ponerme a estudiar. (*Hablante 20*)

fr.: ...alors j'ai décidé de me mettre à étudier.

esp. gen.: ...entonces decidí ponerme a estudiar.

(22) [...] *de más en más* [...] *acordar* un premio [...] *magasinear* [...] el *grandor* [de la habitación] [...] *necesito de* aprender. (*Hablante 6*)

fr.: ...de plus en plus / accorder un prix / magasiner / la grandeur / j'ai besoin d'apprendre.

esp. gen.: ...cada vez más / otorgar un premio / ir de compras / el tamaño / necesito aprender.

(23) [...] terminé mi *baccalauréat* al cabo de dos años y medio. (*Hablante 20*)

(24) ... fui a la universidad a tomar cursos de formación *continue*. (*Hablante 17*)

3.4. Grupo 4: Hispanohablantes llegados cuando tenían más de 11 años, que cuentan con menos de 10 años de residencia.

De los 8 varones entrevistados, solo uno presenta calcos y notorias estrategias de alternancia de códigos. Tal vez una clave de respuesta esté en el hecho de que, mientras los siete primeros (*hablantes 16, 19, 29, 34, 36, 38, 40*) se mueven en redes bastante diferenciadas (español en la casa; francés en el trabajo o actividad profesional), el *hablante 21* es un marionetista que interactúa con un público lingüística y culturalmente heterogéneo, y que, por sobre todas las cosas, tiene que garantizar la comunicación. Él mismo expresa esa necesidad: “Yo tengo un teatro de marionetas que su objetivo es pasar un mensaje”. Y para que el mensaje pase no duda en apelar a los recursos lingüísticos que posee y a diversas estrategias discursivas. El francés es la lengua vehicular de su teatro; y también es la lengua que usa en casa, pues vive con francófonos. Al leer el fragmento (25), uno se extraña de que un hispanohablante de 30 años, que ha residido sólo 7 años en Quebec presente tales fenómenos. Es explicable, sin embargo, si se considera (i) su voluntad de inmersión física y emotiva en el francés; (ii) el uso de diversos recursos lingüísticos y discursivos para dejar pasar su mensaje; (iii) el hecho de que él sabe que la entrevista se está haciendo entre bilingües, sintiéndose así más libre para moverse en las dos lenguas.

(25) Llegué a Quebec alrededor, *environ sept*, siete años, siete años más o menos [...] los niños están más acostumbrados que nosotros, en los colegios prácticamente hay una mezcla de emigrantes increíble así que de alguna u otra forma su oído, su *oreille* está habituada a escuchar distintos acentos. [...] mismo si una de las piezas, *même si une de les pièces* son en Navidad, es una historia de Navidad. [...] Mira, mi estilo es, humildemente, *engagé*. Yo tengo un teatro de marionetas que su objetivo es pasar un mensaje. Sea la *tolérance*, un mensaje ecológico en la medida que se pueda. Son las grandes cosas que me interesan *et je touche tout le temps ces* detalles en lo cotidiano, [...] un chico que es hijo de un corta leña, ¿cómo se dice?, un *bûcheron*, un *bûcheron*, un leñador, ¿no es cierto? Leñador, no me acordaba de la palabra en español, ¿viste? [...] Por ejemplo, yo voy a ir a una venta de *garage* y voy a comprar ahí pedazos de tela o ropa que me parece *flamboyante* y voy a *después* cortar esa tela y voy a hacer ropa de las marionetas. [...] yo le enseño a los niños a hacer la pasta de papel maché y después hacen sus cabecitas con eso y no vamos a lijar, no vamos a *sablar* la marioneta, la dejamos así en bruto y hacemos la pintura sobre eso”. (*Hablante 21*)

La alternancia de códigos que se da en este fragmento es distinta a la del grupo 2. Mientras ese grupo presentaba alternancias fluidas y espontáneas, el hablante 21 muestra sobre todo alternancias interrumpidas por pausas, que se hacen ostensibles a través de algunas estrategias discursivas:

- Búsqueda de la palabra apropiada: “...Mira, mi estilo es, humildemente, *engagé*”. “...un chico que es hijo de un corta leña, ¿cómo se dice?, un *bûcheron*, un *bûcheron*, un leñador, ¿no es cierto? Leñador, no me acordaba de la palabra en español, ¿viste?”.
- Repetición y traducción. “Llegué a Quebec alrededor, *environ sept*, siete años, siete años más o menos”. “...su oído, su *oreille* está habituada a escuchar distintos acentos”. “...mismo si una de las piezas, *même si une de les pièces*”.

En menor medida, aparecen algunas alternancias fluidas: “Son las grandes cosas que me interesan *et je touche tout le temps ces* detalles en lo cotidiano”; “una venta de *garage*”. Otros fenómenos derivados del contacto también hacen su aparición:

- Préstamo espontáneo: *flamboyante*; préstamo estable: *mâché*.
- Calcos léxicos y sintácticos: *sablar* (a partir de *sabler* ‘lijar’); *voy a después* cortar (a partir de la estructura en la que *alors* ‘también’ va después del verbo auxiliante y antes del auxiliado (*je vais alors couper*)).
- Paralelismo semántico o “doblete” de sintagmas en los que cambia una sola palabra en su significante, pero no en su significado; es el caso de *lijar / sablar* en: “no vamos a *lijar*, no vamos a *sablar*”.

De las 7 mujeres entrevistadas, cuatro de ellas no presentan ningún caso de préstamo ni calco; muy ocasionalmente, dos usan términos como “lengua maternal” (a partir de *langue maternelle*) o “los *québécois*”. Y una, en cambio, sí presenta diversos fenómenos derivados del contacto. Se trata de una mujer de 28 años, con 8 años de residencia en Montreal, casada con un quebequés. En (26) aparece el préstamo léxico *glisar* (de *glisser* ‘resbalar’); en (27) se da un calco léxico (*faire des études* ‘estudiar’) que acarrea consecuencias sintácticas (*hice estudios* vs. *estudié*); en (28) se imita la obligatoriedad del francés de poner pronombres personales a los verbos conjugados. En (29) estamos ante una alternancia no fluida de códigos, en la que se da una repetición y traducción.

(26) Yo llevo a mi hija a *glisar* en las montañas. (*Hablante 23*)

(27) [...] Yo *hice estudios* en la universidad allá en Venezuela. (*Hablante 23*)

fr.: J’ai fait des études à l’université là-bas au Venezuela.

esp. gen. : Estudié en la universidad allá en Venezuela.

(28) Yo me he adaptado porque yo soy la extranjera, yo llegué aquí y yo estaba extranjera y yo me vi obligada primero a aprender el idioma de aquí [...] como *ella* no sabía el francés, *ella* comenzó un curso de francés. (*Hablante 23*)

(29) ...en el período de *récolte*, de cosecha. (*Hablante 23*)

Referencias

De Pietro, Jean-François. "Vers une typologie des situations de contacts linguistiques" en *Langage et société* 43: 65-89, 1988.

Edwards, J. *Multilingualisms*. Harmondsworth: Routledge, 1995.

Poplack, Shana. "Conséquences linguistiques du contact de langues: Un modèle d'analyse variationniste" en *Langage et société* 43: 23-48, 1988.

Romaine, Suzanne. "Multilingualism" en *The Handbook of Linguistics*. Ed. Mark Aronoff y Janie Rees-Miller. Oxford: Blackwell Publishers, 2003: 512-532.

Silva-Corvalán, Carmen. "Aspectos lingüísticos del español en Los Ángeles" en *Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes (España), 2001-2002.

Stockwell, Peter. *Sociolinguistics. A Resource Book for Students*. London y New York: Routledge, 2002.

Swann, Joan et al. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2004.

Situación de la enseñanza del español en Quebec

Presentación y análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec

Karine Jetté
Université de Montréal

Introducción: problemática en la enseñanza del español

Según Claude Germain: “en salle de classe, on arrive rarement à reproduire les conditions de l'environnement de la vie réelle, de sorte que l'apprenant a peu d'occasions d'être placé dans de véritables conditions d'échanges langagiers” (Germain, 1993: 75). Es posible afirmar que los actos de comunicación producidos en un aula de clase nunca podrán representar exactamente situaciones reales como las que encontramos durante una estancia en el extranjero. Sin embargo, las preocupaciones del autor se fundan explícitamente en el cuestionamiento de los resultados obtenidos al final de un curso, es decir, ponen en tela de juicio el alcance de los objetivos del curso y el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Podemos decir que en estas afirmaciones reside la problemática que define las prácticas docentes que se han preconizado y los modelos que se han empleado durante mucho tiempo. ¿Sería demasiado pesimista pensar que la situación que describía Germain en 1993 sigue vigente? El discurso de Jane Arnold y de H. Douglas Brown en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* publicado en 2000 parece compaginarse con el de Germain: “Por desgracia, en algunos casos, la enseñanza comunicativa de idiomas se ha reducido a la realización de tipos concretos de actividades sin comprometer a los alumnos en una comunicación verdadera” (Arnold y Douglas Brown, 2000: 23-24). Desde hace dos decenios, se han aportado varias modificaciones a los libros de texto, precisamente para garantizar el alcance de los objetivos del curso de lengua. Y tales cambios han sido los resultados de las necesidades de renovación de la enseñanza, que quería ser más comunicativa. Por consiguiente, el método comunicativo, que, desde hace poco tiempo ha abierto un camino nuevo, el del enfoque por tareas, ha cambiado considerablemente el desarrollo de las clases. Pero, ¿sabemos realmente cómo aprovechar estos nuevos modelos de enseñanza? La duda persiste y hace creer que el discurso de Germain sigue reflejando una realidad, que, desafortunadamente, existe todavía en nuestras aulas de clase. ¿A qué se deben esos resultados insatisfactorios tal como están presentándolos Germain, Arnold y Douglas Brown? ¿Cuál es el origen, la causa del problema? ¿Se debe culpar a la falta de motivación de los estudiantes? ¿Convendría más atribuir la culpa a los libros de texto? ¿Son las nociones que escogemos y que decidimos presentar a nuestros estudiantes las que causan dificultades? O, ¿sería más bien la formación de los profesores la que es insuficiente?

Para contestar a estas interrogaciones y esclarecer ciertos aspectos problemáticos en nuestros cursos, convendría, en primer lugar, ir a la fuente del problema: definir precisamente la situación del español en Quebec en el nivel de su enseñanza para luego esbozar un perfil preciso que dé pistas y permita aclarar el problema.

En este artículo se encontrará entonces un estudio de las diferentes instituciones de enseñanza que ofrecen cursos de español, así como las disciplinas, los programas, los cursos y los servicios relativos a la enseñanza del español. Este análisis se basará en un documento que se titula

*La enseñanza del español en Quebec: repertorio de los establecimientos de enseñanza, de los programas y de los cursos ofrecidos en el año 2004*¹. Para que sea pertinente e ilustre claramente el contexto que caracteriza la enseñanza del español en Quebec, su contenido encierra los datos propios de tres sectores principales de enseñanza: las universidades y los Cegeps de la provincia de Quebec y las escuelas secundarias de la región de Montreal. Más precisamente, el repertorio se divide en tres grandes secciones, *Universidades, Cegeps y Escuelas secundarias*, y cada unidad es introducida por un esquema o por una serie de cuadros que identifican y resumen el lugar que ocupa el español en cada institución².

Descripción de los resultados: la enseñanza del español en las escuelas secundarias y en los Cegeps

En el nivel de la enseñanza secundaria que caracteriza a la región de Montreal, es interesante constatar que varias escuelas, sean gubernamentales o privadas, proponen cursos de español. Y si deseamos trazar una media a partir de los resultados obtenidos en este sector, se puede afirmar que, habitualmente, la lengua española forma parte del recorrido denominado “general” y que está más presente en los años tercero, cuarto y quinto de secundaria. Los cursos son obligatorios u opcionales, según la importancia que se conceda al conocimiento de la lengua dentro de la formación académica global del estudiante. Además, en ciertas escuelas, el nivel de interés de los estudiantes por esta materia puede ser determinante para su progreso escolar e influir en las tomas de decisión de la dirección. Inevitablemente, una demanda insuficiente y pocas matrículas pueden ocasionar la anulación del curso. Se nota también que en ciertos establecimientos, como la escuela Joseph-François Perreault y los colegios Ville-Marie y Jean-Eudes, se favorece un trayecto más especializado, permitiendo a los estudiantes particularmente motivados en conocer la lengua y la cultura españolas seguir el currículo propuesto en el Perfil internacional. Evidentemente, en este tipo de programa, el aprendizaje del español es obligatorio.

La enseñanza del español se halla también en varios Cegeps de la provincia de Quebec y la formación, que se obtiene tanto a nivel lingüístico como cultural, se especializa en diversos grados según la concentración que se escoja. De modo general, se nota que se ofrece la mayoría de los cursos en todos los niveles (elemental, intermedio y avanzado) y que se inscribe dentro del programa Artes y letras con un perfil enfocado en las lenguas. El español puede entonces posibilitar una especialización a los estudiantes que desean concentrarse en el aprendizaje de este idioma, pero también puede servir como curso complementario para los alumnos que provienen de otras disciplinas. Hay que subrayar igualmente la existencia de otros perfiles que permiten abordar la lengua desde enfoques diferentes, centrándose en aspectos distintos. Por ejemplo, en los Cegeps de Chicoutimi y de Lévis-Lauzon, la opción Historia y Civilización responde a las exigencias de los estudiantes proponiéndoles aprender la lengua española desde una perspectiva que sabrá satisfacer sus intereses personales. El Cegep Montmorency, con el perfil Lenguas, culturas y traducción, así como el de Granby-Haute-Yamaska, que se preocupa por los estudiantes inscritos en las técnicas de turismo, son otros ejemplos de recorrido escolar personalizado y encaminado a facilitar el aprendizaje del español y a garantizar el éxito de los estudiantes. Pero el mérito en términos de opción ventajosa para la formación del alumno le corresponde al Cegep François-Xavier Garneau,

¹ Para facilitar la lectura de este texto, se podrá consultar el contenido del repertorio en el sitio siguiente: <http://www.littlm.umontreal.ca/documents/Repertoire.pdf>

² Estas informaciones han sido principalmente recogidas de los sitios de esos establecimientos, a través de Internet. Para completar la recolección de ciertos elementos, una investigación más detallada fue a veces necesaria, lo que se tradujo en entrevistas telefónicas con las personas responsables de los programas.

que se lleva las palmas, ya que, además de proponer cursos de español en el programa de Artes y letras opción lenguas, se distingue por ofrecer a sus estudiantes una oportunidad única de descubrimiento de la lengua y de la cultura hispánica: el programa de Bachillerato internacional no sólo se compone de cuatro cursos de lengua española sino que también ofrece la posibilidad de participar en un cursillo de inmersión intercultural y lingüística en América Latina. Desgraciadamente, como se puede observar en la lista de las instituciones de enseñanza colegial del repertorio, este Cegep es el único que propone tal opción. Pero la preocupación por la formación de los estudiantes que demuestra este programa y los resultados probablemente muy positivos que se obtienen gracias a este tipo de experiencia indican seguramente que están dando un paso en la dirección adecuada. Esperemos que la vía que nos están indicando dichos esfuerzos sepa guiar nuestras decisiones futuras y dejar cada vez más espacio a un marco tan pertinente y provechoso en el campo de la enseñanza del español.

Por regla general, se puede afirmar que, al promover tanto el aprendizaje de la lengua como el de la cultura, la estructura y el contenido de los programas colegiales contribuyen a construir una base de conocimientos sólida en la que se podrán apoyar los alumnos y permiten realmente preparar a quienes proyectan seguir perfeccionándose en el nivel universitario.

Los centros de recursos

Antes de presentar los programas universitarios que se consagran a la lengua y a la cultura hispánicas, convendría resumir los resultados obtenidos en cuanto a los centros de recursos, otra información importante que se puede encontrar en el repertorio. Se trata de diferentes instrumentos al servicio de los estudiantes que cursan en los niveles colegial y universitario y que favorecen una difusión en cuanto al conocimiento del mundo hispánico. Son centros de ayuda en los que el estudiante puede perfeccionar su nivel de lengua, descubriendo aspectos culturales de la sociedad hispanófila. Por ejemplo, en el colegio François-Xavier Garneau, el Centro de aprendizaje de idiomas proporciona la ayuda de un monitor en español, organiza talleres de conversación y pone a la disposición de los estudiantes un laboratorio de lenguas así como una biblioteca con documentos en español tales como vídeos, libros, revistas, obras de referencia, información sobre viajes, etc. Esta vez el Cegep François-Xavier Garneau no es el único establecimiento que concentra sus esfuerzos en la organización de servicios especializados que pueden resultar extremadamente útiles y pertinentes para la formación del estudiante. Por el contrario, el repertorio indica que ya varias instituciones se han ajustado para seguir esta dirección. Como lo demuestra el Cegep Limoilou, el contenido de las actividades organizadas en estos centros de recursos quizás puede diferir pero siempre apunta a las mismas finalidades que son las de facilitar el aprendizaje, apoyar a los estudiantes y suscitar sus intereses: actividades culturales (intercambios, talleres de bailes latinoamericanos y salidas), conferencias sobre la actualidad latinoamericana, etc.

Sobre este tema y para conocer los tipos de servicios ofrecidos a nivel universitario, el lector interesado puede consultar el índice del repertorio en el que se indican las páginas relativas a los centros de recursos universitarios. Asimismo, las páginas 19 y 29 podrían servir, a título de ejemplo, de modelos puesto que describen precisamente las funciones que cumplen el Centro de recursos de la Universidad de Montreal y el de la Universidad de Quebec en Montreal, así como los servicios especializados y el material a los que tienen acceso los estudiantes.

Descripción de los resultados relativos a las universidades

En la sección del repertorio dedicada a la enseñanza del español en las universidades quebequesas, se puede ver que, aquí también, el español ha sido privilegiado en el sentido de que se encuentra entre varios programas universitarios y que se halla en diversos campos. Efectivamente, la lengua española así como su cultura forman parte de diferentes disciplinas: los estudios hispánicos, latinoamericanos y caribeños, las lenguas modernas, la enseñanza y la traducción, sin olvidar los cursos de español fuera de programa que se pueden seguir como cursos complementarios en las disciplinas que lo permiten. Además, a nivel de los programas, la presencia del español no es despreciable y figura en varios campos de estudios de primer ciclo (certificado, “mineure”, “majeure” y “baccalauréat”)³ y de estudios superiores (maestría y doctorado).

Sin embargo, por lo que se refiere a los programas universitarios diseñados para ofrecer una formación en la enseñanza de las lenguas segundas, vemos que no se puede seguir un recorrido académico que conduzca a una verdadera especialización en la enseñanza del español, sino más bien a una formación general, muy a menudo centrada en conocimientos lingüísticos y culturales. En la página 2 del repertorio, si se observa el esquema que resume la situación del español en las catorce universidades presentes, se nota que sólo cuatro establecimientos consagran una parte del programa a la enseñanza del español: las universidades Laval y Bishop's y las universidades de Quebec en Chicoutimi y en Trois-Rivières. Pero cuando se estudia atentamente el contenido de esos programas, se puede concluir fácilmente que la formación que remite específicamente a la enseñanza del español es mucho menos importante de lo que se podría creer. Efectivamente, en la mayoría de las universidades quebequesas, la enseñanza del español no forma parte de ningún campo de estudios. En otras, sólo se trata de cursos opcionales que permiten adquirir nociones básicas en este campo como es el caso en la Universidad de Montreal con los cursos “El español: lengua extranjera 1-2” y en la Universidad Concordia con “Perspective on the Teaching of Spanish”. Y en cuanto a los programas en enseñanza de las lenguas segundas propiamente dicho, el repertorio revela que no permiten garantizar la especialización de los estudiantes. En efecto, en la mayoría de estos campos de estudios, los cursos cumplen dos funciones bien precisas que ya conocemos: perfeccionar el nivel de lengua y profundizar los conocimientos generales sobre la cultura hispánica. Pero en lo que respecta a la enseñanza del español como tal, se trata más bien de una formación complementaria más enfocada en la enseñanza en general o en la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras. Efectivamente, si miramos el contenido de los programas de las cuatro universidades citadas, se puede concluir que, en general, no se tiene en cuenta la especificidad de la enseñanza de la lengua española y resulta difícil para los estudiantes conseguir una especialización en ese campo⁴. Por ejemplo, en la Universidad Bishop's, el programa de Enseñanza del español en el nivel de la secundaria propone, en realidad, la unión de una “majeure” en estudios hispánicos y de una “mineure” en el área de la enseñanza en general. Aquí también el estudiante adquiere conocimientos generales siguiendo cursos centrados en la lengua y en la cultura tales como “Spanish Language 1, 2, 3 and 4”, “Major Hispanic Authors”, “Introduction to Peninsular Literature” y “Advanced Spanish Grammar”, por ejemplo, para luego recibir una

³ La estructura de los programas de mineure, majeure y de baccalauréat puede diferir entre las instituciones de enseñanza. Por esta razón, se han conservado los términos franceses para indicar que, en la mayoría de los establecimientos, la denominación “mineure” corresponde a un programa de 30 créditos, “majeure” a 60 créditos y “baccalauréat” a 90 ó 120 créditos.

⁴ Invito al lector a consultar el artículo de Claudia Borgonovo y el de Ricardo Serrano pues ambos autores presentan una descripción de los programas ofrecidos en la Universidad Laval y en la Universidad de Quebec en Trois-Rivières, así como los desafíos que conllevó su elaboración.

formación general de veinticuatro créditos en educación y aprender principalmente nociones de pedagogía.

Lo que propone el Baccalauréat en enseignement des langues secondes de la Universidad de Quebec en Chicoutimi es sensiblemente diferente. Del mismo modo que las otras instituciones a las que ya se ha hecho referencia, la UQAC procura también a sus estudiantes una formación en enseñanza en general con la posibilidad de especializarse completando los cursos presentes en el Perfil enseñanza del español. Otra vez, el estudiante debe seguir toda una serie de cursos obligatorios (84 créditos) tales como “L'hétérogénéité dans la classe”, “Exploration des réalités de la profession enseignante”, “Major Trends in Second Language Teaching”, etc. Pero en cuanto a la especialidad en la enseñanza del español que se quiere desarrollar en el estudiante, la Universidad de Quebec en Chicoutimi se distingue del mismo modo que lo hace el Cegep François-Xavier Garneau, es decir, innovando. La posibilidad para los estudiantes de realizar el Cursillo en enseñanza del español, lengua extranjera y otro de inmersión en medio hispanohablante, proporciona a la formación académica una experiencia práctica imprescindible para el desarrollo de las competencias de los futuros docentes. Y este enfoque, a pesar de que no esté sostenido por un marco teórico centrado en las características propias de la enseñanza del español, contribuye a ofrecer al estudiante un bagaje de conocimientos y de experiencias concretas que ni la exposición magistral más preparada y mejor presentada podría garantizar. Pero, otra vez, una duda, una pregunta viene automáticamente a la mente: ¿este programa conduce realmente a una especialidad en la enseñanza del español? El primer cursillo parece presentar buenas oportunidades para familiarizarse con las realidades de la práctica docente. Pero en el nivel de la formación académica, ¿se puede realmente considerar que se enseña el español de la misma manera que se enseña el inglés? ¿No existen diferencias ni particularidades propias de cada uno de estos idiomas?

Análisis de los resultados: hacia el contexto que caracteriza la enseñanza del español en Quebec y la formación de los futuros docentes

Como ya hemos podido observar, el estudio de los establecimientos de enseñanza que ofrecen cursos de español sirve, en un primer momento, para identificar y definir el contexto que caracteriza la enseñanza del español en la provincia de Quebec. Pero sobre todo, el análisis de los resultados obtenidos gracias al repertorio permite demostrar y subrayar el hecho de que apenas existen programas de formación de profesores, que en los que existen no se tiene en cuenta la particularidad de la enseñanza del español y que se debe insistir en la necesidad de suministrar a los futuros docentes herramientas imprescindibles, una guía, un marco para que cumplan su tarea.

En este sentido, la organización y la estructura del repertorio han desempeñado un papel importante para hacer resaltar con claridad que la presencia de programas de formación es insuficiente y que es imposible encontrar un campo de estudios que permita realmente especializarse en esta área. Se proponen más bien formaciones complementarias que se basan generalmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras y que muy a menudo se ven entrecortadas por el aprendizaje del inglés. Esto plantea un problema de plena actualidad en la enseñanza de idiomas en Quebec, es decir, el hecho de que no se coincide en cuanto al estatus del español. ¿Cómo se podría definirlo y cómo influye sobre la enseñanza de la lengua? En realidad, en la mayoría de nuestros establecimientos de enseñanza, el estatus del español es el de lengua extranjera, ya que la enseñanza de las lenguas segundas remite principalmente al inglés y al francés. Definir y establecer claramente la posición que debe ocupar la lengua española en nuestras aulas se ha convertido en una tarea muy compleja. En realidad, la cuestión subyacente que planteamos aquí traslada el debate

sobre la posición lingüística, social y política del español. Sin arriesgarse a despertar pasiones políticas, es fundamental, sin embargo, hacer una importante distinción entre los términos utilizados actualmente. Aquí en Quebec no parece que el lugar que ocupa el español pueda ser el de lengua segunda ya que se reserva esta denominación a las lenguas oficiales que son el francés y el inglés. Pero, por otro lado, no sería conveniente tampoco utilizar la expresión “lengua extranjera” para referirse al español, principalmente porque goza de una difusión, de una visibilidad y de una accesibilidad mucho más importantes que otros idiomas. Y es por estas razones que se puede afirmar que, aunque pueda plantear cuestiones sociopolíticas, sería más apropiado hablar del español como lengua tercera, a nivel lingüístico por lo menos. Y este estatus, ahora mucho más preciso y bien definido, ocasionaría un cuestionamiento en cuanto a su enseñanza, impondría necesariamente nuevas orientaciones en la práctica y definiría de nuevo la función misma de los cursos de español. Este paso en dicha dirección conduciría a una preocupación más importante por la calidad de la formación que se ofrece a los estudiantes. Ya no se podría enseñar el español de la misma manera como se hace para todo el conjunto de idiomas que no tienen el estatus de lenguas segundas. Y al evitar considerar la enseñanza del español como idéntica a la del alemán, que es un idioma que no comparte raíces, procedencias ni culturas comunes con el español, o a la del inglés, que ocupa un lugar mucho más privilegiado gracias a su amplia circulación, se comenzaría a tener en cuenta la especificidad del español.

Otra realidad que revelan los datos reunidos en el repertorio es la constante evolución y el crecimiento importante que está viviendo la enseñanza del español en Quebec. Se puede fácilmente llegar a esta conclusión sólo al observar el número considerable de establecimientos que proponen cursos de español, ya sea a nivel secundario, colegial o universitario. Y en el repertorio no se hace referencia a las numerosas escuelas de idiomas que no son regidas por el Ministerio de Educación, pero que participan igualmente en la transmisión de los conocimientos ligados al mundo hispánico. Además, ciertas escuelas primarias, mediante el llamado programa PELO (Programme d'Enseignement des Langues d'Origine) encaminado a apoyar la cultura y la lengua de origen de los alumnos, ofrecen cursos para que el aprendizaje del español empiece desde la primera infancia. Todo contribuye, pues, a indicarnos que la enseñanza de la lengua española vive un fuerte aumento y que se posiciona cada vez mejor en el sistema educativo quebequés.

A esta nueva realidad se une la diversidad de los cursos ofrecidos, sobre todo a nivel universitario. He aquí otro aspecto que demuestra la importancia de la enseñanza del español en Quebec. Efectivamente, en varios establecimientos se puede asistir a una multitud de cursos dedicados al aprendizaje lingüístico y cultural del español. Observemos, por ejemplo, algunos de los cursos que forman parte del programa en Lengua española de la Universidad de Quebec en Montreal: “Comunicación oral y turismo”; “Español, lengua internacional de los negocios”; “Cultura e historia”; “Español, estrategia de comunicación oral”, etc. Se puede ver que el contenido del programa posibilita el aprendizaje de la lengua relacionándolo con el estudio de diferentes temas íntimamente ligados con realidades actuales. Por su parte, la Universidad de Montreal, al proponer el programa de estudios hispánicos, pone a disposición de los estudiantes toda una serie de cursos que permiten, otra vez, aprender la lengua descubriendo diferentes aspectos de la cultura hispánica tales como las artes, la historia, la literatura, las civilizaciones, la política y la economía. Y para la HEC, el conocimiento del español parece constituir un instrumento ineludible en el mundo de los negocios, y el nuevo programa de *Baccalauréat en administration des affaires* ofrecido desde septiembre de 2005 en francés, en inglés y en español muestra claramente la dirección hacia donde se quiere llevar a los estudiantes. Esta señal de cambio, esta necesidad de innovar y de renovar el marco académico no sólo refleja la diversidad de las disciplinas y programas relacionados con el

español sino también las nuevas exigencias y necesidades de los estudiantes así como las nuevas realidades, lo que se ventila y qué implica el dominio del español.

En suma, al detenernos en el contenido de los programas universitarios, debemos considerar dos extremos para resumir la situación, dos polos, completamente opuestos, pero que describen perfectamente lo que caracteriza la enseñanza del español en el sector universitario: por un lado, la diversidad de los cursos permite a la vez conocer ampliamente las culturas española y latinoamericana y perfeccionar considerablemente su nivel de lengua, pero por el otro, en el nivel de la enseñanza del español como tal, es imposible recibir una formación académica completa y especializada en este campo. Y conviene también examinar la situación de los estudiantes no hispanohablantes que desean dedicarse a la enseñanza del español pero que necesitan seguir aprendiendo el idioma y la cultura. Según los especialistas del Instituto Cervantes, “la mayoría de los docentes son licenciados en letras” (en Zanón, 1999: 104). Se puede decir que el origen de esta situación se halla en la estructura de nuestros programas porque, se trate o no de estudiantes hispanohablantes, la realidad muestra que es imposible encontrar actualmente programas de formación que conduzcan al desarrollo de las competencias y a la obtención del diploma necesario para satisfacer las exigencias de los establecimientos de enseñanza, especialmente en el nivel de la secundaria. En estas condiciones, sin posibilidades de formar profesores diplomados, se puede afirmar que la conclusión más evidente que resalta al analizar esos resultados y al definir el contexto en el que se enseña el español en Quebec es que la formación de los docentes es necesaria y urgente y que se deberían prever y aplicar incesantemente dispositivos para mejorar esta situación desde el Ministerio de Educación.

Referencias

- Arnold, J., Douglas Brown, H. “Mapa del terreno” en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000: 19-41.
- Germain, Claude. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou: Centre Éducatif et Culturel inc., 1993.
- Zanón, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.

Situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en los programas de letras hispánicas en las universidades de Montreal

Luis Ochoa
Concordia University

La enorme expansión del español en América del Norte, que obviamente incluye a todo el Canadá¹, está obligando a las universidades a considerar seriamente la necesidad de actualizar los programas universitarios de licenciatura y de postgrado en letras hispánicas, en cuyas asignaturas se imparten mayormente conocimientos sobre literatura tanto peninsular como latinoamericana en particular y cultura del mundo hispano en general, pero casi nada sobre la lingüística aplicada cuya respetada área de investigación propone la metodología a seguir en el proceso de la enseñanza y la adquisición de lenguas, en nuestro caso del español como lengua extranjera.

La idea de actualizar los programas de letras hispánicas incluyendo asignaturas sobre lingüística aplicada no se contemplaría seriamente si no fuera, claro, por la gran demanda de cursos de lengua obligatorios que conforman dichos programas y que se suelen impartir en la mayoría de los casos por profesores egresados del mismo programa de letras sin que, por ello, hayan recibido suficiente formación en didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera. Lo más grave del asunto es que las expectativas reales de trabajo de la mayoría de estos egresados son dedicarse a la traducción o interpretación, a cualquier otra profesión que requiera el uso del español y, si acaso, a impartir cursos de lengua, pero raras veces a enseñar literatura cuyos contados puestos en las universidades se otorgan a un número reducido de postgraduados, sobre todo doctores. De esta realidad no se enteran muchos estudiantes sino hasta casi al finalizar sus estudios, justo cuando comienzan a preguntarse cuál será la aplicación práctica en el mercado de trabajo de tres, cuatro o más años de estudios universitarios. Si llegan a optar por impartir cursos de lengua, la peor frustración la vivirán frente a una clase de lengua en la que, con un libro de texto y la bendición de Dios, si son creyentes, confrontarán su formación literaria con la ardua tarea de enseñar el español como lengua extranjera. Con ello no quiero decir que los conocimientos adquiridos sobre literatura y cultura sean totalmente ajenos a la didáctica del español, pero definitivamente no son los más útiles para montar una clase de lengua, sobre todo para niveles iniciales.

En este breve artículo me propongo dar una explicación de por qué se ha marginado la didáctica de la lengua dentro de los programas de español en las universidades de Montreal², de por

¹ Según un informe presentado por la Oficina de Cultura y Ciencia de la Embajada de España en Ottawa durante el período académico 1999-2000, cerca de 27000 estudiantes canadienses de nivel postsecundario universitario estudiaron español. Esta elevada cifra sitúa al español como primera lengua extranjera estudiada en casi todas las universidades canadienses que la ofrecen. Entre ellas se destacan Concordia (Montreal), Laval (Quebec) y Montreal (Montreal).

² En Montreal existen cuatro universidades, dos francófonas y dos anglófonas. La *Universidad de Montreal* que cuenta con un programa de licenciatura y otro de maestría, ofrece algunas asignaturas sobre didáctica de la enseñanza del español en ambos programas; la *Universidad de Quebec en Montreal* sólo ofrece cursos de lengua. En cuanto a las dos anglófonas, la *Universidad McGill* que cuenta con programas tanto de licenciatura como de maestría, no ofrece ningún curso de didáctica en ninguno de sus dos programas; en la *Universidad Concordia*, que hasta ahora sólo cuenta con un programa de licenciatura, sólo ofrece un curso de didáctica del español. Para ver con más detalles los programas de español que ofrecen las universidades de Quebec, se puede consultar el repertorio preparado por Karine Jetté en la siguiente dirección:

qué se le ha negado el reconocimiento de una disciplina aparte que no tiene nada que ver con la literatura y de por qué una nueva generación de estudiantes ve la lingüística aplicada como un atractivo perfil profesional que va más allá de un buen profesor de lenguas extranjeras.

Situación de la enseñanza del francés y el inglés en Montreal

Antes de plantear la situación de la enseñanza del español en las universidades de Montreal, creo necesario hablar un poco de la historia de la enseñanza del francés y el inglés en las universidades de la provincia de Quebec. En efecto, el matrimonio de las dos lenguas oficiales en Canadá ha obligado a los gobiernos tanto federal como provincial a destinar fondos a la investigación sobre el bilingüismo, lo que ha dado lugar a la creación de departamentos dentro de las universidades dedicados exclusivamente a la investigación y formación de profesores de francés e inglés. Esta acertada política ha propiciado que los programas de estos departamentos (EFLS, TESL³) que forman parte de la Facultad de Educación no dependan para nada de los programas de letras inglesas o francesas respectivamente. Es decir, no sólo se reconoce la diferencia entre las dos disciplinas, sino que a la enseñanza de lenguas se le otorga el estatus de disciplina autónoma derivada de la llamada lingüística aplicada. Esto significa que para un alumno que desea dedicarse a la enseñanza de la lengua inglesa o francesa no hay ninguna confusión a la hora de escoger su área de estudios, pues existe un departamento, digamos el Centro TESL de Concordia, y programas tanto de licenciatura como de postgrado destinados exclusivamente a la formación de profesores de lengua.

Luego, las expectativas de trabajo para los egresados de programas de educación quedan bien claras: puestos de trabajo en escuelas primarias, secundarias, cegeps, universidades y otras instituciones de enseñanza públicas y privadas. De hecho, los puestos de profesores de inglés y francés en escuelas primarias y secundarias sólo se conceden a quienes poseen la cédula profesional (*brevet* en francés, *teaching licence* en inglés) que los acredita y que sólo obtienen los egresados de las escuelas de formación de profesores de lengua.

Situación de la enseñanza del español en Montreal

Si bien es cierto que por muchos años a los estudiantes de postgrado o egresados de los departamentos de letras hispánicas de las universidades de Montreal se les han asignado cursos de lengua ya sea como asistentes de profesor de lengua o incluso como profesionales de la enseñanza del español, con buenos o malos resultados, eso no justifica que los departamentos no les ofrezcan un número razonable de asignaturas relacionadas con la didáctica del español dentro del programa de estudios. Luego, la calidad de los cursos impartidos por estos estudiantes o egresados dependerá más de los libros de texto, cuya metodología los irá llevando de la mano, o del talento para ser docente o la experiencia que vayan adquiriendo con el tiempo a fuerza de equivocarse muchas veces, que de la formación recibida durante sus estudios. Por eso, la peor experiencia para un egresado del programa de letras será haber estudiado algo que no le da las herramientas indispensables para desempeñar adecuadamente el trabajo de profesor de lengua.

Para entender mejor estas discrepancias, basta con ver la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras o terceras, como el Ministerio de Educación de Quebec ha querido llamarlas,

<http://www.littlm.umontreal.ca/documents/Repertoire.pdf>.

³ EFLS (Enseignement du Français Langue Seconde), TESL (Teaching English as a Second Language).

que no han corrido la misma suerte que el inglés y el francés. En efecto, las demás lenguas que se hablan en Canadá y particularmente en la provincia de Quebec, pero sobre todo en Montreal, su ciudad más importante (chino, árabe, italiano, griego, portugués, español y otras más) no gozan del privilegio de contar con un programa de estudios dedicado exclusivamente a la formación de profesores que enseñan cada una de estas lenguas. Esto se debe, claro, al deseo de proteger y fomentar el uso de las dos lenguas oficiales, sobre todo el francés en Quebec, por encima de cualquier otra lengua que hablen sus habitantes, muchos de ellos provenientes de otros países. Esto se entiende también pues seguramente el número de hablantes de una determinada lengua extranjera en la provincia no justifica la creación de un programa completo, mucho menos de todo un departamento. Sin embargo, habría que indagar más sobre qué o quién determinó que la enseñanza de lenguas quedaría supeditada a las órdenes de los departamentos de literatura dependientes de la Facultad de Artes, haciendo caso omiso de la discrepancia entre las dos disciplinas, de las cuales la didáctica de lenguas extranjeras tendría más que ver con la Facultad de Educación, cuya vocación está orientada a formar docentes⁴. A falta de información al respecto y de mucha más investigación, me atrevería a deducir que la medida drástica de ofrecer cursos de lengua en programas de literatura se debe, entre otras cosas, a una cuestión administrativa que hasta hoy en día les permite a las universidades ahorrarse muchísimo dinero en la creación de escuelas de formación de profesores de cada una de las lenguas extranjeras que se hablan en Montreal.

Pero, podríamos preguntar, ¿por qué no mejor haber incorporado la enseñanza de lenguas extranjeras a la Facultad de Educación, bajo la supervisión de las escuelas de francés e inglés? Al margen del problema pecuniario, esto se puede deber a que, aunque los principios de la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas desarrollados para la enseñanza de las lenguas inglesa y francesa principalmente tienen carácter universal, es decir, que las metodologías que se emplean para la enseñanza de estas dos lenguas europeas se pueden adaptar y aplicar a la enseñanza de otras lenguas extranjeras, eso no significa que cada lengua extranjera tenga que quedar supeditada a las metodologías propuestas por el inglés o el francés. Esto explica por qué muchas instituciones universitarias tanto en España como en América Latina, que reconocen las peculiaridades de la lengua, ya han diseñado sus propios programas de formación de profesores de español, los cuales responden a las necesidades precisas que impone la enseñanza y el aprendizaje idóneo de la lengua castellana, sin que por ello se prescindiera de la valiosa aportación que ofrecen las investigaciones realizadas acerca de la enseñanza y aprendizaje del francés o del inglés⁵. A pesar de esta nueva tendencia que reconoce la didáctica del español como una disciplina aparte, hasta ahora ninguna de las universidades de Montreal ofrece un programa completo de maestría en didáctica del español⁶.

No obstante, resulta curioso ver cómo en otros lugares fuera de Canadá la lengua castellana está suscitando un enorme interés de crear programas de licenciatura y de postgrado en lingüística aplicada. Esto se debe en parte al creciente número de hispanohablantes en todo el mundo (cerca de 400 millones), pero sobre todo a la presencia de la comunidad latinoamericana en los Estados Unidos, que no cesa de aumentar. Aunado a esto, España, después de su inclusión en la Unión Europea, se ha dedicado a impulsar la enseñanza del español en todo el mundo mediante la creación

⁴ Para apreciar la discrepancia entre las dos disciplinas, recomiendo la lectura del libro *Historia de la Enseñanza del Español* de Aquilino Sánchez Pérez. En efecto, gracias a la investigación de Sánchez Pérez se puede observar claramente cómo la didáctica del español desde la gramática de Nebrija del siglo XV hasta los métodos comunicativos del siglo XX ha seguido sus propios derroteros, los cuales divergen de los estudios literarios por ser de naturaleza diferente.

⁵ Véase el capítulo VI *El siglo XX* del libro de Sánchez Pérez sobre el aporte de investigaciones tanto europeas como norteamericanas al desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

⁶ Si bien es cierto que la Universidad de Montreal ofrece algunas asignaturas sobre enseñanza del español, éstas apenas abordan los rudimentos de la lingüística aplicada o la adquisición de segundas lenguas.

de programas de formación de profesores en muchas de sus universidades, derivados mayormente de programas de filología y lingüística pura, y la instauración del Instituto Cervantes que ha venido realizando funciones de embajada cultural del mundo hispano, no sólo promoviendo su cultura sino la enseñanza de la lengua castellana por todos los rincones del planeta. Esta fuerte presencia española y latinoamericana ha alentado a muchas universidades estadounidenses a incluir, sobre todo, programas de postgrado en enseñanza del español como lengua extranjera para formar profesores competentes que satisfagan así la enorme demanda de estudiantes anglófonos deseosos de aprender la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos, a pesar de que esté lejos de ser considerada como lengua oficial en ese país norteamericano.

Y entonces, ¿qué suerte le espera a la enseñanza y el aprendizaje del español en Montreal? Tomando en cuenta la situación actual de la lengua castellana como tercera lengua en Quebec, el notable aumento demográfico de hispanohablantes, las relaciones comerciales entre Canadá, México y otros países latinoamericanos, y la creciente demanda de discentes, que no sólo quieren hablar el idioma sino enseñarlo, se ha considerado la posibilidad de formar profesores de español en sus universidades. Sin embargo, como se trata de una de las terceras lenguas en la provincia, la suerte no le deja otra alternativa que casar la enseñanza del español como lengua extranjera con el programa de letras hispánicas, al que quedará supeditada por falta de recursos de toda índole que la haga menos dependiente del área de literatura. El único remedio paliativo que reduciría posibles desavenencias conyugales sería un acuerdo mutuo en el que pudieran convivir las dos disciplinas dentro de un mismo departamento. Pero esto implicaría un cambio de mentalidad, mucho más abierta y receptiva por parte del profesorado de literatura frente a la iniciativa de incluir más asignaturas sobre didáctica de la enseñanza y aprendizaje del español dentro del programa de licenciatura; dichas asignaturas serían impartidas por verdaderos especialistas en el campo de la lingüística aplicada.

En cuanto a la creación de programas de postgrado, el asunto se complicaría un poco más, ya que, por un lado, el modo en que está concebido el programa de maestría en letras hispánicas apenas daría espacio a un número muy limitado de asignaturas sobre didáctica del español, y por el otro, en la mayoría de los departamentos de español casi toda la plantilla de profesores a tiempo completo sólo tiene formación en literatura. Una posible solución, sin embargo, consistiría en que se negociara ante la administración universitaria un programa mucho más equilibrado en el que se concediera un número más justo y razonable de asignaturas para que los discentes pudiesen así ahondar más en el campo de la didáctica del español. Con esta medida, tendrían que abrirse más puestos permanentes para especialistas en lingüística aplicada que se encargaran de diseñar las asignaturas y formar a los futuros profesores.

Cabe mencionar el caso curioso de dos universidades quebequenses fuera de Montreal, cuyas circunstancias geográficas las han mantenido al margen de esta polémica: la *Universidad de Quebec en Trois Rivières* y en *Chicoutimi*, cuyos programas de licenciatura con opción a la didáctica del español van obteniendo hasta ahora resultados bastante alentadores. Los programas de español de estas dos universidades funcionan conjuntamente con los de la enseñanza del francés y el inglés como segunda lengua, de los cuales cuentan con todo su apoyo. También tienen convenios establecidos con universidades españolas para completar el programa de formación. De este modo, un estudiante de español al finalizar sus estudios en alguna de estas dos universidades no sólo dominará la lengua sino que también habrá adquirido los conocimientos indispensables para ejercer como profesor de lenguas. El tipo de programa de estas dos universidades podría servir de ejemplo para encontrar la forma de entablar acuerdos con las facultades de educación de cada universidad en

Montreal, cuya amplia experiencia en la docencia podría coadyuvar a instaurar asignaturas en didáctica del español dentro del currículo de letras hispánicas.

Aunque los departamentos de español de dos de las universidades de Montreal ya le han concedido un pequeño espacio a la didáctica del español, aún tendremos que esperar algunos años antes de contar con programas de literatura que ofrezcan a sus discentes mejores alternativas para una formación más completa como profesores de lengua. Mientras tanto, la mejor opción para los estudiantes con verdadera vocación de docentes seguirá siendo estudiar en el extranjero, sobre todo en países hispanohablantes. Como se ha mencionado antes, muchas universidades españolas y latinoamericanas ofrecen programas tanto de licenciatura como de postgrado en lingüística aplicada exclusivamente. Si no se quiere ir tan lejos, también se puede estudiar en los Estados Unidos e incluso en otras provincias de Canadá, por ejemplo, en la Universidad del Oeste de Ontario (*University of Western Ontario*⁷) que ya ofrece un programa de maestría mixto en el que se combinan casi equilibradamente asignaturas tanto de literatura como de lingüística aplicada, sin mencionar las atractivas becas y subvenciones con las que quieren atraer el interés de nuevos estudiantes de postgrado.

Perfil profesional que va más allá de un buen profesor de lenguas extranjeras

El gran interés que están despertando los estudios de lingüística aplicada entre los estudiantes de los programas de español se debe en parte a la variedad de asignaturas de carácter tanto pedagógico como lingüístico, lo que les abre las puertas no sólo para dedicarse a la enseñanza de lenguas sino a la investigación en diferentes campos de la lingüística como la adquisición de segundas lenguas, sintaxis, gramática para profesores, metodología de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, sociolingüística, psicolingüística, pragmática, dialectología, diseño curricular, elaboración de materiales didácticos, diseño de exámenes, nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la lengua y otras asignaturas más. Estas investigaciones a su vez capacitan a los egresados para que, además de dar clases de español, se ocupen de la gerencia de escuelas de lengua, de la coordinación, la formación y la capacitación de profesores, del diseño de programas de estudios no sólo en universidades sino en cualquier institución de enseñanza pública o privada, de la elaboración de materiales de enseñanza de español para cursos de lengua regulares o con fines específicos de niveles iniciales, intermedios y avanzados diseñados para niños, jóvenes y adultos y otras áreas de trabajo más.

Por último, valdría la pena mencionar la nueva política educativa del Ministerio de Educación de Quebec, que muy pronto incorporará a los programas de escuelas primarias y secundarias la enseñanza de terceras lenguas, entre ellas el español, lo que significa que habrá fuentes de trabajo para muchos profesores de lengua. También se requerirán autores de libros de texto que diseñen materiales didácticos adecuados a los programas del Ministerio de Educación de Quebec. Para ello se requerirá gente bien formada en un área de estudios que ofrezca las herramientas indispensables para realizar su labor docente. Esperemos que nuestras universidades en Montreal, después de incluir adecuadamente la didáctica del español dentro de sus programas de español, respondan mejor a esta nueva realidad que exige profesores de español competentes y con un buen bagaje cultural.

⁷ En esta página aparece la descripción del programa de maestría en español de la University of Western Ontario: <http://www.uwo.ca/modlang/span%20courses%202005-2006.htm>

Referencias

Barrio Barrio, J.F. (ed.). *Situación del español y actuaciones de la Consejería de Educación y Ciencia en Canadá*. Ottawa: Oficina de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Ottawa, 2000.

Sánchez Pérez, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL, 1992.

Enseñanza de la cultura

La cultura en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda, ¿una situación problemática?

Sonia Breton
Université du Québec à Trois-Rivières

Asistimos en los últimos decenios a una explosión sin precedentes de las migraciones internacionales, del comercio global y del turismo, fenómenos que dan un nuevo papel al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Este movimiento de sociedad se refleja evidentemente en las escuelas secundarias de Quebec. En efecto, el Ministerio de Educación en Quebec, en su *Programme de formation de l'école québécoise*, ha asumido la misión de propiciar "la construction d'une vision du monde" para los alumnos. Esta onda favorece primeramente la enseñanza del inglés pero incide también en el auge de la enseñanza del español.

Para dar un ejemplo muy simple, la *Commission Scolaire des Bois-Francs* empezó, hace aproximadamente 10 años, un programa centrado en el aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras en una de sus escuelas. El inglés se intensificaba en el sexto año de la primaria, lo que permitía cumplir con los objetivos del Ministerio de Educación en el tercer año de la secundaria. Las clases de español lengua extranjera se ofrecían a continuación (a partir del cuarto año de la secundaria). A esa primera escuela "modelo" se han añadido cuatro escuelas más desde hace 5 años y algunas otras escuelas están a punto de empezar el mismo programa. Con esa situación, que se produce en una pequeña región, podemos comprobar la difusión del español. Ese primer ejemplo no incluye los diferentes programas como "*Programme d'ouverture sur le Monde*" y "*Programme d'études internationales*", que ofrecen también el español como lengua extranjera. La situación es la misma en muchas otras "*Commissions Scolaires*" en Quebec.

A pesar del desarrollo de la enseñanza del español observado en el terreno real de escuelas y comisiones, el Ministerio de Educación en Quebec no ha desarrollado hasta el momento un programa de español¹ dentro del marco del "*Programme de formation de l'école québécoise*".

Ahora bien, el mismo Ministerio apoya desde hace algún tiempo el establecimiento de la enseñanza de lenguas internacionales como el español: "la possibilité d'acquérir une langue tierce est offerte à l'élève afin qu'il puisse accroître son bagage linguistique et culturel" (p.59). Y ello significa que estos desarrollos, realizados a nivel institucional, no siempre siguen un mismo patrón, no siempre son enteramente coherentes con la reforma educativa de Quebec y no siempre se integran homogéneamente en una perspectiva de competencias compartidas (Germain, 2001).

De este modo, los profesores de lengua extranjera española quedan abandonados en un marco excesivamente amplio donde son ellos los que deben construir el programa, con muy pocos puntos de referencia, lo que, dentro de una tarea de enseñanza regular, sobrepasa los límites de lo

¹ Las últimas etapas de redacción de este programa y la aprobación del mismo están previstas para el otoño de 2005.

recomendable y tiene finalmente como efecto la utilización en directo de un manual, que adquiere en el contexto un falso carácter de “programa” (Magny, 1992), el punto de referencia fundamental, y a veces único, de contenidos lingüísticos y culturales ligados al español (Germain, 2001; Magny, 1992).

Y es que el aprendizaje de una lengua segunda va necesaria e íntimamente unido al conocimiento de una cultura. Diversos estudios recientes (Damen, 1997; Byram y Cain, 1998; Jin y Cortazzi, 1998; Morgan y Cain, 2000; Bateman, 2002; Rowan, 2001; Kramsch, 1993; Germain, 2001; Lussier, 1997; Magny, 1992) han puesto de relieve esta relación. Beacco (2000) indica en el mismo sentido, uniendo además la cuestión a la bifurcación observada entre la tendencia “comunicativista” y la tendencia “culturalista”:

“Enseigner la communication sans décrire aussi les protocoles sociaux qui constituent la trame des échanges langagiers et qui en définissent les conditions de succès, c'est se condamner à ne pas répondre à de lourdes interrogations des apprenants” (Beacco, 2000: 17).

La lengua y la cultura son, en efecto, indisociables y olvidar lo cultural para dar más espacio a lo comunicativo sería, según varios estudios bien ponderados, un grave error (Beacco, 2000; Germain, 2001; Lussier, 1997; Magny, 1992).

Por nuestra parte, comprendemos el “arriesgado papel” que el manual de español asume en el contexto descrito, no solamente desde un punto de vista pedagógico-didáctico y lingüístico, sino también como principal o única referencia de una cultura tan diversa y dinámica como la hispánica.

El problema, digámoslo ya, es que los manuales vehiculan unos contenidos culturales muchas veces implícitos que enturbian ideológicamente el proceso de aprendizaje. Nos referimos aquí a los contenidos culturales primarios como las relaciones interpersonales (muchas veces estereotipadas en los manuales, como la utilización del “usted” y del “tú”), de los símbolos emblemáticos (como la imagen de la corrida de toros) así como a otras formas de reduccionismo simplificado. Este tipo de elementos no contribuye al desarrollo de una cultura “abierta”, ni a una educación para la paz, ni a una apropiación por parte del alumno de un “lugar en el mundo”, ni siquiera a un aprendizaje justo y justamente valorado de la lengua española.

Ante la escasez que señalamos, los alumnos se quejan repetidamente de que el material escolar no representa la vida real de los habitantes de los países de lengua española. Así, al regresar de un intercambio lingüístico en 2002, los alumnos de una escuela de la “Commission Scolaire des Bois-Francs” señalaban su frustración por la falta de relación que habían encontrado entre sus conocimientos y lo que habían encontrado en el viaje. Una situación parecida fue descrita, en Francia, por un estudio de Albane Cain (Cain, 1997). En efecto, al regresar de una estancia lingüística en Inglaterra, una profesora había percibido ciertas reacciones “negativas” entre sus alumnos. Con la intención de saber lo que había pasado, interrogó a los alumnos e identificó una buena lista de incomprensiones... debidas a las diferencias culturales.

Una pregunta se impone a partir de estas experiencias: ¿qué es cultura? Digamos, por el momento, simplemente que es un complejo entramado de funciones sociales, íntimamente ligadas a la lengua, en constante ajuste y movimiento pero, al mismo tiempo, enraizadas también en el pasado.

Ese entramado no puede desligarse de la adquisición de la lengua. Lussier explica: “de toutes les dimensions en jeu dans le développement d'une compétence de communication, la composante culturelle constitue l'axe central” (Lussier, 1997: 232). La enseñanza de la cultura debe ser puesta de relieve como integrante de la enseñanza de una lengua segunda y como uno de los aspectos claves en la preparación de cada clase. Dejar reducido el material disponible para esa preparación al manual escolar empobrece el proceso de aprendizaje (Magny, 1992). Germain (2001) insiste señalando la necesidad de que los profesores utilicen un “material auténtico” con el fin de paliar la pobreza del contenido cultural de los manuales.

No es, pues, un ejercicio vano el “pasar por la criba” del criterio cultural los manuales corrientemente disponibles en el sector escolar de Quebec. Y no lo es tampoco el señalar que, vía Internet sobre todo, hay todo un mundo de materiales textuales, sonoros, multimedia, que no piden sino ser empleados y adaptados a las necesidades de la clase.

¿Está el profesor de español de Quebec bien preparado para trabajar en esa óptica? Ya sea el español para él lengua primera o segunda, creemos que sí, pero con una condición: que salga del caparazón artificial (y falso) del manual todoterreno, y comparta con los estudiantes el riesgo de buscar.

Algunos autores sugieren que la cultura se encuentra en un segundo plano en los manuales escolares (Lussier, 1997; Magny, 1992; Cain, 1997). ¿Puede decirse en 2005 que el manual medio de español L2 sigue relegando lo cultural?

Ante esta problemática, la *Université du Québec à Trois-Rivières* intenta dar una primera respuesta al nivel de la formación de profesores de español incorporando al *baccalauréat* una sesión de estudios en una universidad de un país de lengua española, principalmente España o México. ¿El objetivo? Hacer que los futuros profesores se familiaricen con la cultura cotidiana material y se empapen en ella para poder después mostrarla de una manera viva.

Por mi parte, me propongo estudiar en mi memoria de maestría los componentes culturales de los manuales de español lengua extranjera frecuentemente utilizados en las escuelas de Quebec, así como la articulación que propician estos manuales entre los aspectos lingüísticos y los culturales.

“la langue serait d'ailleurs la composante la plus importante de toute culture dans la mesure où la plupart des croyances, des valeurs, des attitudes, etc. s'expriment à travers la langue d'une communauté donnée.” (Germain, 2001: 301).

Y es que el aprendizaje del español puede y debe tener un papel de primer plano en la apertura cultural preconizada por la reforma educativa de Quebec.

Referencias

- Bateman, B.E. "Promoting Openness Toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish" en *Modern Language Journal* 86: 318-331, 2002.
- Bautier, E. *et al. Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.* Paris: CLE International, 1980.
- Beacco, J-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue.* Paris: Hachette, 2000.
- Byram, M. y Cain, A. "Civilisation/Cultural Studies: an Experiment in French and English Schools" en *Language Learning in Intercultural Perspective.* Cambridge: University Press, 1998.
- Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.
- Cain, A. "L'acquisition de compétences culturelles en classe de langue, quels outils, quelles démarches spécifiques?" en *Études de linguistique appliquée* 106: 201-208, 1997.
- Damen, L. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom.* Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1987.
- Galisson, R. "Un dictionnaire à géométrie variable" en *Cahiers pédagogiques* 360, 1998.
- Galisson, R. "En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir?" en *Études de linguistique appliquée* 100, 1995.
- Germain, C. "Le communicatif et le culturel" en *Regards sur la didactique des langues secondes.* Dir. Cornaire y P. M. Raymond. Outremont: Éditions Logiques, 2001.
- Germain, C. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues.* Anjou: Centre Éducatif et Culturel inc., 1993a.
- Germain, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* Paris: CLE international, 1993b
- Gohard-Radenkovic, A. *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques.* Berna: Peter Lang SA., 1999.
- Gschwind-Holtzer, G. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique.* Paris: Hatier, 1981.
- Jin, L. et Cortazzi, M. "The Culture the Learner Brings : a Bridge or a Barrier?" en *Language Learning in Intercultural Perspective.* Ed. M. Byram et M. Fleming Cambridge: University Press, 1998.

- Kelly Hall, J. y W.G. Eggington *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2000.
- Kramersch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Leblanc, C. *et al. Étude nationale sur les programmes de français de base: Syllabus Culture*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1990.
- Lemaire, P-M. *Communication et culture*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1989.
- Lussier, D. "Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en Langues" en *Études de linguistique appliquée* 106: 231-246, 1997.
- Magny, E. *Le Traitement de la culture dans des manuels de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise en éducation. Montreal: Université McGill, 1992.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle. Décroche tes rêves*. Quebec: Bibliothèque nationale du Québec, 2003.
- Morgan, C. y A. Cain. *Foreign Language and Culture Learning from a Dialogic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2000.
- Pino, F. "A Pilot Project to Include Culture in the Spanish Business Language Curriculum for Heritage Speakers" en *Monograph Series, Proceedings of the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, the National Association of Hispanic and Latino Studies, the National Association of Native American Studies, and the International Association of Asian Studies*. Houston (Texas), 2001.
- Rowan, S. "Delving Deeper: Teaching Culture as an Integral Element of Second-Language Learning" en *The Clearing House* 74 5: 238-241, 2001.
- Sposet, B.A. *The Process of Culture Learning within a Foreign Language Program at a Selected Suburban Middle School Site: A Case Study*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans (LA), 2000.
- Thompson, G. *Teachers Studying Abroad: An Analysis of Changes in Linguistic and Cultural Knowledge and Attitudes Toward the Spanish Culture and the Effects of Ethnographic Interviews*. Documento presentado en 2002 TEXFLEC Conference. University of Arizona, Austin, Texas, 2002.
- Véronique, D. "La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation" en *Études de linguistique appliquée* 105: 93-110, 1997.

Formación de maestros

Los desafíos de formación de los docentes de español en las escuelas primarias y secundarias de Quebec

Michel D. Laurier y Patricia Lamarre
Université de Montréal

Desde hace un año los administradores de las escuelas vienen mostrando preocupación por la falta de docentes calificados para enseñar idiomas. Con la popularidad de los programas de inmersión francesa y la llegada de tantos inmigrantes se hacen necesarios docentes de francés como segunda lengua. Con la importancia económica del inglés y el aumento de las horas de inglés en el currículo de la primaria, es difícil encontrar docentes de dicho idioma. Los acuerdos económicos en América, el número de personas que vienen a vivir a Montreal desde los países de América Latina, el interés por el aprendizaje de otros idiomas son algunos factores que podrían explicar la demanda de docentes de español. En este artículo, contextualizaremos el problema de la formación de los docentes de español con información sobre la enseñanza de las lenguas en las escuelas primaria y secundaria y los requisitos para la capacitación de los docentes. Terminaremos con algunas pistas de soluciones que toman en cuenta la complejidad del problema, los intereses de diversos grupos y la calidad educativa.

1) La renovación de los programas de formación de docentes

Hasta el año de 1994, la mayoría de las universidades de Quebec ofrecían un programa de primer ciclo de un año que habilitaba para enseñar en las escuelas secundarias de la provincia. Aunque tuviera algunas ventajas, muchas personas se lamentaban por la mala preparación de los nuevos docentes. La formación práctica era demasiado corta, la transposición didáctica del contenido de la disciplina no se hacía, no se impartían conocimientos fundamentales para enfrentar problemas pedagógicos. Se observaba que una formación de un año no permitía el desarrollo profesional del docente, de tal modo que muchos se percibían más como especialistas de una disciplina que como educadores. Además, los administradores de las escuelas deseaban que los docentes tuvieran la capacidad para enseñar más de una sola disciplina.

Con la implementación del nuevo currículo, antes de que una primera promoción pudiera obtener su diploma, el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) exigió a las universidades ajustar los programas de formación para los docentes. Para guiar las modificaciones en los programas se elaboró un documento de referencia que establecía las orientaciones de los programas y describía doce competencias que se deben desarrollar en un programa de formación en cualquier campo. Veremos más adelante cuáles son esas competencias para los docentes de español.

El documento de referencia pone énfasis en la idea del docente como profesional, lo cual significa que tiene autonomía en sus acciones y decisiones, debe solucionar problemas complejos en el aula, es responsable de su propio desarrollo y pertenece a una comunidad que comparte un saber y unos intereses profesionales. Asimismo, el documento de referencia presenta al docente como el

representante activo (es decir, heredero, crítico e intérprete) de una cultura. El MEQ completó el documento de referencia con textos que fijan los criterios para la renovación de los programas de formación. Si una institución no cumple con esas normas, el comité de acreditación no aprueba el programa. Tal juicio significa que los estudiantes no pueden obtener el permiso para enseñar al final de sus estudios. En lo que se refiere a los programas para enseñar el español, se aplica una norma de doble calificación: el docente debe estar en capacidad de enseñar dos lenguas. Las universidades que pidieron la acreditación de un programa para enseñar el español preparan también a los docentes para enseñar el inglés. Los docentes deben, pues, dominar los dos idiomas. Además, como la mayoría trabaja en escuelas donde el francés es la lengua de enseñanza, tienen que satisfacer los requisitos del distrito escolar en cuanto al nivel de francés. Es dudoso que muchos estudiantes puedan dominar tres idiomas. De este modo, enseñarán la lengua (ya sea inglés o francés) sin alcanzar un nivel que se pueda comparar al de un hablante nativo educado. Muchas investigaciones demostraron el impacto del modelo que representa el docente en el aprendizaje. Es posible que dicho impacto no sea tan importante con principiantes, pero no hay que olvidar la situación particular del español en Montreal, ya que algunos alumnos han alcanzado un nivel intermedio y otros son hispanohablantes.

2) La enseñanza del español en la primaria y la secundaria

La ciudad de Montreal se caracteriza por su diversidad lingüística. Ya que Quebec hace parte de un espacio socioeconómico donde se encuentran hablantes de inglés y español, se puede afirmar que el idioma más escogido como tercera lengua es el español. Los primeros documentos sobre la reforma educativa en Quebec reconocían la importancia de ampliar las competencias lingüísticas de los alumnos. Así, el informe del grupo toma en cuenta el contexto de globalización (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997: 49): "*Les phénomènes de globalisation et de communication universelle rendent davantage nécessaire l'étude d'une troisième langue au moins à l'école secondaire*". Los autores sugieren la elaboración de programas de lenguas de tal modo que esos cursos se incluyan en la oferta de opciones en el segundo ciclo de la secundaria (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997: 140): "*De nouveaux programmes de formation devront être élaborés en lien avec la nouvelle offre d'options aux premier et second cycles du secondaire : espagnol, allemand, italien, etc.*". Esa orientación se reflejó también en las políticas del Ministerio. La política general que define el marco de la reforma dice que el nuevo currículo favorece el aprendizaje de la segunda lengua y de una tercera lengua (MEQ, 1997: 16). Además, la política en relación con la diversidad cultural es más explícita:

"Le ministère de l'Éducation favorisera l'apprentissage d'une troisième langue, ce qui enrichira la formation de l'élève dans le contexte actuel de la mondialisation des échanges et des communications. Le choix d'une troisième langue pourrait s'établir à partir des langues autochtones, des langues d'origine enseignées dans le cadre des PELO ou des langues de travail de l'ONU, hormis bien entendu le français et l'anglais, qui sont déjà enseignés dans l'établissement à un titre ou à un autre. La langue tierce pourrait être aussi l'espagnol – qui fait partie des deux dernières catégories citées – ou le portugais – une des langues du PELO – en raison des relations culturelles et économiques qu'entretient le Québec avec l'Amérique latine"(MEQ, 1998: 28).

Es verdad que un equipo del MEQ está trabajando sobre un programa de español para los estudiantes de secundaria: una versión final de este programa circulará en otoño de 2006. Es verdad también que el *Règlement pédagogique* que acaba de adoptar el gobierno todavía da la oportunidad

a las escuelas que ofrezcan cursos de español en las opciones del tercer año (hasta 4 unidades, es decir, 100 horas) del cuarto (hasta 6 unidades, es decir, 150 horas) y del quinto año (hasta 10 unidades, es decir, 250 horas) en la secundaria. Aunque uno de esos cursos que las escuelas escogen en una lista de materias pueda ser un curso de lengua, el texto no dice, como lo habían anticipado muchas personas, que las escuelas tienen que ofrecer un curso de tercera lengua. Por otra parte, el MEQ no acepta que las universidades formen especialistas en español porque esa materia no hace parte de los cursos obligatorios del nuevo programa. Entonces, a pesar de las declaraciones en los documentos oficiales que iniciaron la reforma, no hay ningún incentivo para generalizar el aprendizaje de una tercera lengua en Quebec.

Muchas personas esperaban que todas las escuelas tuvieran que ofrecer una tercera lengua pero no se encuentra ninguna indicación de que la aplicación del nuevo *Règlement pédagogique* cambie la situación. Es claro que el español es el idioma que escogen la mayoría de las escuelas que ofrecen cursos de lengua. En 2003-2004, 234 escuelas secundarias de las 265 que ofrecen cursos de lengua habían elegido la enseñanza del español. Además, no se trata de un fenómeno urbano, ya que 177 escuelas fuera de Montreal ofrecen cursos de español. Se puede ver en el *Cuadro 1* que el número de estudiantes que presentan exámenes de español reconocidos por el Ministerio en el cuarto o quinto año de secundaria aumenta cada año y que crece la proporción respecto a la totalidad de los exámenes en varios idiomas. Así, en 2003-2004, se presentaron más de 15 000 exámenes de español, lo que significa que más de 9 estudiantes de cada 10 presentan exámenes en varios idiomas.

Año	N	%
1999-2000	11 019	88,4
2000-2001	11 760	89,6
2001-2002	14 363	91,1
2002-2003	15 531	91,4
2003-2004	15 395	91,6

Cuadro 1: *Alumnos que presentan exámenes reconocidos de español en el 4° ó 5° año de secundaria pública y privada (Direction des communautés culturelles)*

Es posible que la alta proporción de cursos de español explique por qué se encuentran pocos cursos de español en los *Programmes de langues ethniques* (PLE). El PLE apoya cursos de lengua que se organizan en las escuelas étnicas o en las comunidades. Así los niños pueden mantener el uso de su idioma de origen. Los cursos de español representan cada año una proporción más baja de los cursos que se ofrecen a través el PLE: menos de 1,5% en 2003-2004 con solamente 17 alumnos (*Cuadro 2*). En el periodo que va de 1999-2000 hasta 2003-2004, solamente 63 entre 2355 alumnos pidieron que se reconocieran unidades de secundaria para cursos del PLE. Es mucho menos, por ejemplo, que los 965 que piden unidades en italiano o los 720 que piden unidades en griego. Se reconocen más unidades de alemán o chino.

Año	N	%
1999-2000	41	2,6
2000-2001	31	2,1
2001-2002	34	2,3
2002-2003	25	1,8
2003-2004	17	1,4

Cuadro 2: *Alumnos matriculados en cursos de español a través el PLE (Direction des communautés culturelles)*

La situación es mejor en lo que se refiere a los cursos de español que se ofrecen a través del *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO). Con la ayuda del PELO, varias escuelas pueden organizar cursos de lengua para los alumnos que desean mejorar su dominio del idioma de origen. Salvo algunos cursos de italiano que están integrados en el horario, esos cursos se ofrecen durante el almuerzo o después de las horas regulares de enseñanza. El PELO existe desde hace casi 30 años. Financiado por el Ministerio, se desarrolló rápidamente, de tal modo que el número total de alumnos inscritos es de alrededor de 7000 al año. Sin embargo, la proporción de alumnos que aprenden los diversos idiomas del programa cambia. En cuanto al español, aunque el PELO permite que hasta un 10% de los estudiantes no vengan de familias cuyo idioma estudiado no sea el medio normal de comunicación, el número de alumnos que aprenden el español a través del PELO es estable. Tal como vemos en el *Cuadro 3*, el promedio entre 1999-2000 y 2003-2004 supera los 850, lo cual representa alrededor de 12,5% de todos los cursos que sostiene el PELO. Es mucho menos que los idiomas de grupos étnicos que se establecieron en Quebec hace muchos años (italiano, portugués o hebreo) o de grupos más recientes que crecen muy rápidamente, como el árabe.

Año	N	%
1999-2000	872	12,8
2000-2001	882	12,9
2001-2002	910	12,6
2002-2003	785	11,4
2003-2004	840	12,6

Cuadro 3: *Alumnos matriculados en cursos de español a través del PELO (Direction des communautés culturelles)*

Se ve claramente que el futuro de la enseñanza del español depende más del atractivo que ofrece la lengua para quienes no provienen de familias hispanohablantes que de la voluntad de la comunidad de mantener el uso del idioma. El desarrollo del español en el contexto de Quebec se explica por su situación en América y las relaciones económicas y culturales que tiene con países de

América Latina. Además, el fenómeno de mundialización favorece la movilidad de las poblaciones: por una parte la gente de Quebec viaja, estudia o trabaja fuera de Quebec y, por otra parte, los movimientos migratorios aumentan la diversidad cultural y lingüística de ciudades como Montreal. Así, muchos padres perciben que es importante que su hijo domine una tercera lengua y les parece lógico que sea el español.

En ese orden de ideas, es clave que haya suficientes docentes calificados para cubrir la demanda de cursos de español. Aunque no esté integrado el aprendizaje de una tercera lengua en el nuevo currículo, hay una proporción de establecimientos que seguirán impartiendo cursos de español. ¿Habrá bastante docentes que puedan enseñarlo? Tres universidades forman a docentes para enseñar el español (Universidad Laval, Universidad de Quebec en Trois-Rivières y Universidad de Quebec en Chicoutimi). Se trata de programas para enseñar inglés y español. En lo que se refiere a la Universidad de Montreal, cuando se crearon los nuevos programas de cuatro años, hace diez años, se implementó un programa para la secundaria con español como disciplina principal. Era difícil mantener el programa ya que pocos estudiantes se matriculaban. Este programa se cerró cuando, solamente cuatro años después, las universidades tuvieron que renovar sus programas. Según las nuevas normas del Ministerio, los docentes de español deben tener una formación para enseñar francés y español o inglés y español. Aunque las universidades francohablantes han bajado el umbral de dominio del francés para los docentes de lengua, habrá muy pocos estudiantes que manejen con propiedad el idioma enseñado, es decir, que estén al nivel de un “hablante nativo instruido”. Hasta ahora, el Ministerio no acepta que haya un programa para enseñar solamente español. Algunos profesores de la Universidad de Montreal están preparando una propuesta para formar a docentes que enseñarían principalmente el español pero que pudieran enseñar francés en un contexto donde no se necesita un dominio perfecto del francés. El Ministerio no parece estar convencido de la pertinencia de un programa concentrado en el español.

Es posible que el problema de atracción en el programa de la Universidad de Montreal se explique también por la duración de dicho programa. Estudiar durante cuatro años no parece factible para adultos que ya se graduaron de la universidad y a veces tienen alguna experiencia laboral. Se sabe que cuando faltan docentes en un campo particular, los directores pueden pedir “tolerancia”, de tal modo que empleen a personas que no tienen el permiso de enseñar que se obtiene normalmente después una formación inicial de cuatro años, el cual incluye cursos en la disciplina, cursos de pedagogía y pasantías en las escuelas. Muchas universidades proponen una marcha acelerada (*passerelle*) para estudiantes que ya tienen una licenciatura en una disciplina pertinente. Si el estudiante ya trabaja con una “tolerancia”, puede completar su formación en su propia escuela. Por ejemplo, hay estudiantes de enseñanza de ciencias que pueden terminar su B.Ed. en dos años con una marcha acelerada. Es verdad que es muy baja la demanda que viene de los administradores del ámbito escolar, lo que sugiere que el español no hace parte de las disciplinas que padecen escasez de docentes (como ciencias o inglés). Durante los últimos tres años, la Dirección de la titularización del Ministerio (el servicio que proporciona los permisos) emitió alrededor de 10 “tolerancias” cada año, lo cual parece indicar que hay muy pocos candidatos para un programa de *passerelle* en español.

¿Si hay pocos docentes que obtienen “tolerancias”, quién enseña español en las escuelas? Es posible que sean docentes sin calificación, contratados por hora. Si quieren trabajar a tiempo completo tendrán que ser admitidos en un programa de formación inicial y será difícil que estudien menos de cuatro años. Es posible también que sean docentes especialistas de otras disciplinas con excedentes. Si aceptan reorientarse, esos docentes pueden conseguir hasta quince créditos (cinco

cursos) para capacitarse en otra disciplina. Sin embargo, a pesar de su experiencia es dudoso que puedan familiarizarse con la didáctica de las lenguas y, sobre todo, alcanzar un nivel apropiado de dominio del idioma comparable al nivel de un “hablante nativo instruido”. Concluimos que muchas veces la preparación de los docentes de español no es suficiente, ya se trate de docentes sin calificación o de docentes que se reorientan. A largo plazo, muchas personas pensarán que el sistema educativo no es capaz de crear condiciones adecuadas para que los alumnos aprendan idiomas en las escuelas. Tal fracaso significará la negación de muchos esfuerzos para valorizar el aprendizaje de las lenguas en las escuelas.

3) Las competencias de los docentes en el contexto de la reforma

Hemos dicho que el Ministerio publicó un documento de referencia para guiar la renovación de los programas. En esta parte, describimos las doce competencias profesionales contenidas en el documento de referencia y comentamos sobre la manera de desarrollarlas en el contexto particular de la enseñanza del español. Es importante recordar que una competencia se define como la capacidad de movilizar un conjunto de recursos, ya sean conocimientos, destrezas o actitudes, en un contexto laboral. Según Le Boterf (1997), la competencia es un saber actuar que se manifiesta en acciones particulares. Eso exige que en lo vivo del quehacer profesional, el docente sepa evaluar las características de la situación, identificar los recursos disponibles e integrarlos en la realización de una acción exitosa y pertinente. Además, el desarrollo de la competencia es un proceso sin fin, de tal modo que el saber actuar que se logra al final de la formación inicial se puede mejorar durante toda la vida profesional.

Las doce competencias se pueden clasificar en cuatro grupos:

Fundamentos

1. *Actuar como profesional heredero, crítico e intérprete de objetos de saberes o de cultura en el desempeño de sus funciones* (MEQ, 2004: 61). Como lo dice Bruner (1996), la misión educativa es un esfuerzo por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y adaptar el aprendizaje a las necesidades de la cultura. El concepto de docente instruido se basa en una representación del docente como facilitador cultural (*passer culturel*, según Zakhartchouk, 1999). Se trata de la cultura general, de tal modo que el docente debe transformar el aula en un lugar abierto a la diversidad cultural. El docente de lengua lo hace como representante de la cultura de un grupo lingüístico. Es claro que ese papel es más difícil para quienes no nacieron en esa cultura. Sin embargo, es importante subrayar que los docentes que vienen de ámbitos hispanohablantes deben representar todo el mundo hispánico y favorecer los intercambios con la sociedad de Quebec. Esa competencia se refiere también a los saberes de la disciplina. Entonces es importante que los docentes de lenguas tengan un dominio superior del idioma que enseñan para adaptar su enseñanza y tomar una distancia crítica.
2. *Comunicar de forma clara y concreta en la lengua de enseñanza, en la forma oral y escrita, en los diversos contextos vinculados con la profesión docente* (MEQ, 2004: 69). Es claro que esa competencia se vincula con la primera, ya que los saberes de la disciplina se encuentran en el uso del idioma mismo. El docente de español debe dominar el idioma casi como un “nativo instruido”, particularmente si trabaja en una sociedad cosmopolita como Montreal. Pero el desafío es doble porque también tiene que comunicarse con los padres y

el equipo-escuela. Es importante, por lo tanto, que domine el francés (o el inglés, según el consejo escolar) para intercambiar de una manera eficaz con los actores del ámbito escolar y los miembros de la comunidad. De otro lado, la calidad de la lengua hablada y escrita es el objeto de una competencia transversal, lo que significa que todos los docentes deben contribuir.

Acto Educativo

3. *Crear situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos docentes, y ello en función de los alumnos involucrados y del desarrollo de las competencias definidas en el programa de formación* (MEQ, 2004: 75). La concepción de actividades educativas en el contexto del nuevo currículo implica la creación de situaciones significantes y abiertas que favorezcan el desarrollo de las competencias. Hay que orientarse hacia una pedagogía por proyecto que sea coherente y eficaz. Para hacerlo, la formación de los docentes debe incluir, en cualquier disciplina, las dimensiones epistemológicas (Jonnaert y Vander Borgh, 1999). La concepción de situaciones puede ser difícil cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de una lengua. El docente tiene que ser creativo y mantener un balance entre la adquisición de los elementos del código lingüístico y la práctica en situaciones de comunicación. Hay que favorecer los intercambios y respetar los enfoques pedagógicos del programa.
4. *Facilitar y guiar situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos de enseñanza, y esto en función de los alumnos involucrados y del desarrollo de las competencias contempladas en el programa de formación* (MEQ, 2004: 85). Para que las situaciones ayuden al desarrollo de las competencias es importante motivar a los alumnos para que se involucren en su propio aprendizaje. En este contexto, el docente no es un transmisor de saberes sino un facilitador que debe organizar el espacio del aula y proporcionar a los alumnos los recursos que necesitan, ya se trate de estrategias, conocimientos o retroacciones. El docente de lenguas tiene que estimular la cooperación entre los alumnos y las interacciones en el idioma. La diversidad de los niveles en el uso del idioma se puede explotar pero requiere de particulares habilidades de gestión de la clase.
5. *Evaluar el progreso del aprendizaje y el grado de adquisición de las competencias por parte de los alumnos respecto de los contenidos de enseñanza* (MEQ, 2004: 91). La nueva política del Ministerio sobre la evaluación de los aprendizajes (MEQ, 2003) distingue la evaluación como regulación y la evaluación como balance. En cada una, el docente tiene que recopilar información, analizarla, establecer un juicio y comunicarlo. Durante la regulación, es importante que el alumno participe y que el docente le dé una retroacción diagnóstica útil y aplicable en el aprendizaje. El balance supone que el docente pueda combinar varias fuentes de información y compartir su juicio con el alumno, los padres y otros docentes. Las competencias en la lengua no se evalúan fácilmente y hay técnicas particulares que se deben conocer.
6. *Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del grupo-clase, con el objeto de favorecer el aprendizaje y la socialización de los alumnos* (MEQ, 2004: 97). El docente debe mantener un ambiente propicio para el aprendizaje. Por eso tiene que aplicar un sistema de funcionamiento que sea eficaz, de tal modo que los comportamientos inapropiados de algunos alumnos no contaminen el clima. Es importante que los alumnos participen en el establecimiento de normas de funcionamiento y que cada uno comprenda y acepte esas normas. Se sabe que el aula de lengua representa un lugar particularmente rico para establecer relaciones de cooperación entre los estudiantes; no solamente para construir una comunidad de aprendizajes sino también para favorecer el diálogo intercultural.

Contexto Social y Escolar

7. *Adaptar sus intervenciones a las necesidades y características de los alumnos con dificultades de aprendizaje, de adaptación o con alguna minusvalía* (MEQ, 2004: 103). Unos de los objetivos de la reforma educativa era la prevención del fracaso y de la deserción. Para lograrlo, se trata de integrar a los alumnos minusválidos o con problemas de aprendizaje en el grupo regular y de adaptar los servicios educativos. Al igual que todos los docentes, el docente de español debe evaluar las necesidades de los alumnos con alguna minusvalía o problema de aprendizaje y proponerles tareas de aprendizaje adaptadas. Muchas veces hay que diseñar y aplicar un plan de intervención específico. En cualquier materia es importante que el docente sepa cómo aplicar el concepto de diferenciación pedagógica.
8. *Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación a los objetivos de preparación y de guía de actividades de enseñanza-aprendizaje, gestión de la enseñanza y desarrollo profesional* (MEQ, 2004: 108). Los documentos relacionados con la reforma educativa de Quebec enfatizan el uso de las tecnologías para mejorar el aprendizaje. Los usos son múltiples: comunicación con los alumnos u otros actores, actividades de resolución de problemas, redes de intercambio, etc. Aunque las posibilidades son enormes (*chat* con hablantes de otros países, simulación de situaciones de comunicación, acceso a documentos auténticos), se sabe que los docentes de lenguas no utilizan tanto las tecnologías como sus colegas (Lam, 2000). Las escuelas buscan a nuevos docentes que sabrán cómo explotar las máquinas disponibles para apoyar el aprendizaje.
9. *Cooperar con el equipo-escuela, padres, diferentes actores sociales y alumnos con el fin de cumplir los objetivos educativos de la escuela* (MEQ, 2004: 113). La reforma educativa empezó con una ley que daba mucha más autonomía a las escuelas. Los docentes, la dirección y los padres deben elaborar y realizar el proyecto educativo de la escuela. Con el nuevo *Règlement pédagogique*, la enseñanza de la tercera lengua es una característica más del proyecto educativo de una escuela. Por ejemplo, muchas escuelas internacionales escogerán el español en las materias que pueden añadir al horario. En este contexto, muchas veces, el docente de español queda marginado. Es importante que pueda hacer su contribución y colaborar con los diferentes actores de la escuela.
10. *Trabajar de común acuerdo con los miembros del equipo pedagógico para la realización de las competencias contempladas en el programa de formación, y ello en función de los alumnos involucrados* (MEQ, 2004: 119). La cooperación entre los docentes es necesaria no solamente para cumplir el proyecto educativo sino también por la organización del trabajo docente que supone un equipo dinámico: los docentes tienen más tiempo para crear actividades con sus colegas, la enseñanza se organiza en ciclos de dos años (tres en el último ciclo de la secundaria), todos los docentes deben contribuir al desarrollo de las competencias transversales. La concertación con el equipo pedagógico requiere de mucha flexibilidad y habilidades comunicativas, ya que es necesario trabajar con muchas personas diferentes.

Identidad profesional

11. *Comprometerse con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional* (MEQ, 2004:125). Muchas innovaciones en los programas de formación de docentes se hicieron con el propósito de poner énfasis en la profesionalización de los mismos. Como lo explica Altet (1998), las personas que pertenecen a una profesión comparten un saber teórico y práctico. Este saber profesional permite al docente reflexionar sobre su propia práctica para mejorarla (Schön, 1991). Además, el docente de lenguas debe conocer las tendencias en didáctica de las lenguas y demostrar un liderazgo pedagógico. El docente debe involucrarse en su desarrollo profesional y conseguir desde su formación inicial las herramientas para hacer evolucionar su profesionalización.
12. *Actuar de manera ética y responsable en el desempeño de sus funciones* (MEQ, 2004: 131). Como afirma Meirieu (1991), la profesionalización se traduce también en la aceptación de normas éticas que guían los comportamientos de los docentes. La ética profesional se manifiesta en el funcionamiento democrático del grupo, el respeto de la confidencialidad, la atención particular a las personas, la prevención de la discriminación. Además, el aula de lenguas es un lugar de choque de valores que vienen de culturas que se enfrentan. El docente tiene un papel de mediador en el cruce de valores diferentes.

El futuro del español como tercera lengua en el sistema educativo depende de la capacidad de las escuelas de ofrecer cursos de alta calidad que satisfagan los deseos de las personas que defienden el proyecto educativo de cada escuela. Es importante que los cursos de español no se perciban como una actividad adicional sino como una estrategia para preparar a los alumnos para los retos del siglo XXI. Eso requiere que los docentes de español sean profesionales de la enseñanza de las lenguas y que tengan la formación adecuada que requiere su papel.

Referencias

- Altet, M. "Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant professionnel et une culture professionnelle d'acteur" en *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Ed. M. Tardif, C. Lessard y C. Gauthier, Paris: PUF, 1998: 71-86.
- Bruner, J. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. *Réaffirmer l'école : rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.
- Jonnaert, P. y Vander Borght, C. *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruselas: De Boeck Université, 1999.
- Lam, Y. "Technophilia or Technophobia : A Preliminary Look at why Second-Language Teachers do or do not use Technology in their Classroom" en *Canadian Modern Language Review* 56:3, 2000: 389-420.
- Le Boterf, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation, 1997.
- Martinet, M. A., Raymond, D. y Gauthier, C. *Formación de docentes: Orientaciones, competencias profesionales*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2004.
- Meirieu, P. *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. Paris: ESF, 1991.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec, 1997.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *Politique et plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec, 2003.
- Schön, D. A. *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University, 1991.
- Zakhartchouk, J.-M. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF, 1999.

La formación de profesores de español en Quebec: experiencias y balance

Claudia Borgonovo
Université Laval

En octubre del año 2004, las personas que nos interesamos por la enseñanza del español en la provincia de Quebec tuvimos una oportunidad única: encontrarnos todos para una jornada de intercambio y discusión, gracias a una iniciativa de la Universidad de Montreal. Había allí más de un centenar de personas, todas conectadas con el español: profesores de CEGEP, de distintas universidades, de escuelas secundarias, alumnos de todo tipo de programas, funcionarios del Ministerio de Educación y hablantes nativos con ganas de integrarse a la gran empresa de la enseñanza y difusión del español. Esta reunión nos permitió conocernos, comparar situaciones y descubrir un sentimiento generalizado de descontento y frustración que todos sospechábamos que existía, pero no con la unanimidad y profundidad con las que se manifestó allí. Sobre este sentimiento quiero discutir en este breve e informal artículo, sobre su historia y sus causas.

Antes de continuar con el tema propuesto, es mi deber aclarar que en la reunión mencionada hubo mucho más que el tema que aquí me ocupa: interesantes presentaciones acerca de diversos enfoques pedagógicos, consideraciones sobre cuál español debe enseñarse cuando enfrentamos muchos españoles que se oyen y se escriben, relatos de experiencias vividas por maestros de español en comunidades alejadas dentro de la provincia y más. Sin embargo, hablando desde un punto de vista puramente personal, lo que se destacó dentro de este programa tan variado fue una corriente claramente perceptible de frustración por parte de los maestros de lengua, actuales y en potencia. Esta frustración tiene su origen en los problemas ligados a la formación y habilitación de maestros de español.

Quisiera empezar por esbozar una historia del camino hacia la formación de maestros de español en la provincia de Quebec, o al menos esa parte de la historia que me ha tocado vivir. Quizás debería ser más modesta y limitar mi historia a la ciudad de Quebec, pero dado lo vivido en el encuentro, tengo firmes sospechas de que podemos generalizar esta experiencia a todo el territorio de la provincia. Mi perspectiva es la de una profesora de lingüística de la Universidad Laval; enseñé allí desde hace once años, en gran medida dentro del programa de estudios hispánicos. Dirijo este programa desde hace seis. Mi puesto de directora me ha permitido ponerme en contacto con todos los niveles de enseñanza del español en la ciudad y sus zonas aledañas, así como ser receptora de las expectativas de los alumnos que se inscriben en nuestros programas.

Hace ya unos años, el español comienza a hacer su aparición en los programas de enseñanza de muchísimas escuelas secundarias, ya sea por intermedio de los llamados programas internacionales, ya sea como cursos aislados. De inmediato, se empezó a hablar de la habilitación de los profesores de lengua destinados a enseñarlos. La Universidad Laval, como otras universidades de la provincia, hizo un estudio de las necesidades reales de un programa de formación de profesores, para concluir que, efectivamente, un programa de este tipo era necesario para satisfacer las nuevas necesidades educativas en un contexto de globalización creciente. Laval presentó un

proyecto de programa de enseñanza del español como lengua segunda que, como todo programa conducente a la habilitación de docentes, duraría cuatro años.

Mientras tanto, y esperando obtener la autorización para el BAC de enseñanza del español en un futuro próximo, abrimos una concentración de enseñanza de una lengua segunda dentro de nuestro BAC en estudios hispánicos. Nuestra idea, que resultó ser excesivamente optimista, era que los cursos disciplinarios y de pedagogía serían recuperados dentro del nuevo BAC de enseñanza de español y que nuestros alumnos se irían preparando paulatinamente para esta nueva eventualidad. En esta concentración incluimos una serie de cursos que forman parte del Certificado de Enseñanza de una lengua segunda (Certificat d'une langue étrangère ou seconde). Nosotros tomamos de este certificado cursos tales como "Pedagogía de una segunda lengua en la secundaria", "Teorías sobre el aprendizaje de lenguas", "Didáctica de la lengua oral" y agregamos el ingrediente crucial: una pasantía en escuela, es decir, un "stage d'enseignement". Tengo que aclarar que los cursos del certificado de enseñanza de una lengua segunda se dictan en francés, pero las pasantías en escuelas se hacen enseñando castellano. Tenemos ya instalada en Laval una red con escuelas que tienen cursos de español y nuestros alumnos hacen sus prácticas de enseñanza allí. Todo funcionó, y todavía funciona, con éxito.

Parte de nuestra estrategia en ese momento también consistía en que los alumnos completaran seis cursos de didáctica de lenguas dentro del BAC en estudios hispánicos; al terminar el BAC, podrían hacer los cuatro cursos faltantes para obtener así este certificado de enseñanza de una segunda lengua. Con un BAC en estudios hispánicos más un certificado de enseñanza, pensamos que nuestros alumnos tendrían lo mejor de la formación disponible en ese momento en pedagogía y español. Como ya he dicho, al abrirse el BAC de enseñanza de cuatro años, una buena parte del trabajo estaría ya hecha.

Todos sabemos cómo termina la historia: con enorme desilusión, hemos visto cómo la idea de un BAC de cuatro años de enseñanza del español fue rechazada por el Ministerio de Educación. Todas las universidades con proyectos similares recibieron respuestas similares, pese a las necesidades crecientes de maestros de español dentro del sistema educativo en su conjunto.

Resulta interesante observar cuál fue la reacción de nuestros alumnos frente a esta nueva concentración. En el momento mismo de establecerla dentro de nuestro BAC, el 90 % de nuestros alumnos se inscribió en ella. Esto demuestra el interés evidente por enseñar y la percepción, absolutamente correcta, de que se necesitan maestros de español. Nosotros hemos dicho siempre a nuestros alumnos, por escrito y oralmente, que esta concentración no conduce al permiso de enseñanza, pero es un mensaje que no parece haber sido oído, al menos durante los tres primeros años de existencia de la concentración. Ahora está claro que la cuestión de la habilitación está al frente de las preocupaciones de nuestros nuevos y antiguos alumnos. Aun así, el interés y las inscripciones se mantienen, porque está claro que hay un déficit de maestros capacitados.

Hay otra novedad demográfica notable en nuestras nuevas inscripciones: la llegada de inmigrantes hispanohablantes al BAC. Como ustedes saben, Canadá ha recibido muchos inmigrantes de países latinoamericanos, especialmente de Colombia, estos últimos años. Por cuestiones que tienen que ver con la dificultad de encontrar trabajo en sus especialidades, ya que muchos de estos inmigrantes tienen una carrera universitaria ya hecha, se inscriben en nuestro BAC con la intención de enseñar en las escuelas. A pesar de que saben que no obtendrán el permiso de

enseñanza, se inscriben de todas maneras, con la esperanza de trabajar en escuelas privadas, en el CEGEP y en las escuelas públicas en donde estén dispuestos a extenderles un contrato temporal.

Para completar el panorama local de formación de maestros, es oportuno agregar que en Laval hay otros programas que tienen un componente español: el BAC integrado en estudios internacionales y lenguas modernas, y el BAC de enseñanza del inglés como lengua segunda. Este último, el BAC de enseñanza del inglés o BEALS, es el que me duele especialmente: este BAC, como todo aquél que conduzca al permiso de enseñanza, dura cuatro años. En el año 1999, la Facultad de Letras y la Universidad decidieron abrir una concentración en español. Como el BEALS conduce a la habilitación, de hecho el programa gradúa a maestros de inglés y de español, si los alumnos deciden optar por esta última posibilidad pueden hacerlo. La concentración en español requería hasta el año pasado un mínimo de *tres* cursos de español; dada la arquitectura del programa y sus exigencias de tiempo, muy pocos alumnos (por no decir ninguno) se inscribía en más de tres. En gran parte gracias a presiones de nuestra parte, este año el mínimo se ha establecido en cinco cursos. Dado que, para ingresar a esta concentración del BEALS, se necesita un nivel de lengua intermedio, el mensaje que se transmite es que usted, como alumno, agrega tres cursos (o cinco, creo que no hay mayor diferencia) de básicamente lo que usted tenga ganas en estudios hispánicos a su formación en inglés y pedagogía, y ya está listo legalmente para enseñar. Yo he tenido algunos alumnos del BAC de enseñanza de inglés en mis cursos de gramática y puedo dar fe de que prácticamente ninguno de ellos está en condiciones de enseñar el castellano en una escuela, aunque tengan un excelente nivel de pedagogía: su nivel de lengua es simplemente insuficiente.

Seguimos tratando de encontrar soluciones justas y satisfactorias al problema de la habilitación. Hace más de un año, el programa de estudios hispánicos comenzó en Laval una campaña para que se estudiara la posibilidad de una certificación o habilitación alternativa para nuestros alumnos. Existen dentro del sistema educativo universitario lo que se llaman pasarelas, que consisten en dos años de pedagogía que, al agregarse a un BAC disciplinario, conducen al permiso de enseñanza. Se han establecido estas llamadas pasarelas para todas las disciplinas, tanto científicas como humanísticas, pero no para el español. La respuesta del Ministerio a nuestra propuesta de una pasarela para formar y habilitar maestros de español ha sido un interés tibio y ninguna novedad concreta. Debo agregar que, cuando se incluyó el idioma inglés a partir del primer año de primaria, la pasarela para habilitar maestros de inglés se instauró a la velocidad de la luz. La pasarela se puede hacer a partir de un BAC en estudios hispánicos, entre otros BACs permitidos como base, y funciona desde hace un mes. Todo alumno que demuestre conocimientos avanzados de inglés puede acceder a dicha pasarela.

Para terminar con la parte de hechos y experiencias, quisiera agregar que, como directora del programa, recibo a menudo llamados de maestros de escuela que me dicen que necesitan hacer uno o dos cursos introductorios de lengua, ya que con esto podrán obtener las horas de español en las escuelas en las que ya enseñan otra disciplina. Otros maestros me han dicho que, si pasan un par de semanas en un país hispanohablante y se inscriben en un curso corto de español para extranjeros, sus escuelas les darán los cursos de español. A mí personalmente me llena de amargura y frustración el ver que la gente mejor formada para enseñar la lengua, aquéllos que se han tomado el trabajo de terminar un BAC y hacer cursos de pedagogía, no pueden siquiera empezar a competir con alguien que ha pasado dos semanas en Costa Rica o que ha tomado dos cursos como todo contacto con el español. Estos últimos enseñan, nuestros alumnos no.

Creo que estamos frente a un problema serio de coherencia educativa: por un lado, se reconoce la necesidad y el atractivo de enseñar el castellano en la escuela pero, por el otro, se entorpece toda posibilidad de asegurar una enseñanza de buena calidad. Si se quiere que los niños de Quebec aprendan el español, hay que formar maestros de manera rigurosa y seria. De lo contrario, no podremos hablar de real apertura al mundo y la inclusión del español se transforma en un gesto vacío.

Como creo que todo el mundo tiene sus razones y que, muchas veces, estas razones son mucho más atendibles de lo que uno hubiera sospechado, quise informarme de los motivos del Ministerio de Educación para rechazar el establecimiento de programas de formación en español. Las únicas respuestas que he obtenido son las siguientes: la primera, que ninguna escuela tiene una carga de trabajo completa en español; la segunda, que el español no es materia obligatoria dentro de los programas de enseñanza. La primera respuesta es de orden sindical, no educativo: el que no haya contratos a tiempo completo no debería implicar que las horas de español puedan atribuirse a maestros que no tienen la preparación adecuada. Si hay maestros bien formados dispuestos a trabajar con contratos por un cierto número de horas, pues bienvenidos sean. En mi humilde opinión, un argumento de orden sindical no debería jamás atentar contra la excelencia educativa. La segunda respuesta es algo contradictoria: si el español no es materia obligatoria, entonces el Ministerio no debería regularlo como otra disciplina que sí lo es. Las escuelas deberían tener las manos libres para contratar a los maestros mejor capacitados, en toda ocasión. Y estos maestros o son nuestros egresados, los egresados del BAC en estudios hispánicos, o son los egresados (esperemos) de un futuro programa de enseñanza del español.

La conclusión forzada de esta reflexión es que es imperativo que se establezca un BAC de enseñanza de español o, al menos, una pasarela de formación que permita obtener la habilitación provincial para enseñar en las escuelas a los poseedores de un diploma de BAC en estudios hispánicos. Esta última opción ya existe en otros casos y extenderla al español no implica una inversión adicional de recursos.

Creo que tanto los funcionarios del Ministerio de Educación como los directores de escuela del sistema y quienes trabajamos en los programas universitarios de estudios hispánicos tenemos los mismos objetivos en lo que hace a la educación en general: que sea siempre la mejor, la más exigente, la más estimulante y la más rigurosa, en todos los niveles. Este breve panorama que he esbozado implica un pedido: que se deje acceder al sistema educativo a aquéllos que se han formado adecuadamente y que sienten un interés vital por la lengua y la cultura hispánicas. Son los maestros con estas características los que realmente van a enseñar la lengua y los que van a abrir los ojos de los niños de Quebec al mundo hispánico.

Quisiera que este articulillo sirviera de catalizador para todos nosotros: debemos reunir fuerzas y actuar como grupo de presión para resolver una situación a todas luces injusta. Hacerlo no sólo redundará en beneficio de nuestros alumnos sino también en beneficio del español en nuestra provincia.

Programas de enseñanza

El *baccalauréat en enseignement des langues secondes de la UQTR*, un programa bajo el signo de la lectura y de la apertura internacional

Ricardo Serrano
Université du Québec à Trois-Rivières

Este texto resume la presentación realizada en el coloquio “El español en Quebec: aspectos pedagógicos y sociolingüísticos”, realizado el otoño de 2004 en la Universidad de Montreal.

Más que intentar una exhaustiva descripción del programa de formación de profesores de lenguas segundas de la UQTR, nos limitaremos aquí a señalar algunas de las características reveladoras de la línea que se ha querido imprimir a este programa y que le confieren una impronta peculiar: revalorizar el carácter pedagógico de la lectura e insertar la formación del profesor de español como lengua segunda (L2) dentro de una perspectiva de educación internacional.

La necesidad de impulsar la lectura –todo tipo de lectura y, más particularmente, de las literaturas asociadas a la lengua segunda que impartirán los profesores en formación– nos fue inicialmente señalada por los profesores asociados del medio escolar durante una reunión de discusión en torno a la formación práctica. Se trataba, nos decían, de proporcionar a los estudiantes un fondo de referencia fundamental, una perspectiva crítica y abierta desde la cual poder desmontar problemas inesperados. Y tenían razón: porque la literatura no es más que la vida, escrita en un pequeño pentagrama, donde caben todos los sonidos, todas las miradas y, sobre todo, todas las maneras de comprender.

En respuesta a esta demanda, que conectaba ampliamente con nuestras constataciones, el Departamento ha desarrollado una “actividad de síntesis” continua, escalonada durante todo el proceso de formación. Esta actividad crea en la práctica un “espacio de lectura” diversificada (didáctica, grandes clásicos, literaturas de expresión inglesa y española) donde el único objetivo es la lectura crítica: cada año los estudiantes leen y “desmontan” por escrito cuatro libros. ¿Experiencia limitada? Sin duda, pero el mensaje está servido: un futuro profesor de lenguas debe saber leer y debe saber enseñar a hacerlo... y a hacerlo críticamente.

La apertura internacional llegó al programa de la UQTR para convertir en ventajas los inconvenientes y las limitaciones propias de una pequeña universidad, es decir, para disponer de un amplio abanico de cursos y profesores, pasar un buen periodo de residencia en una universidad de lengua española, conocer en directo otro medio de vida... La UQTR ha sido pionera en Quebec en este sentido.

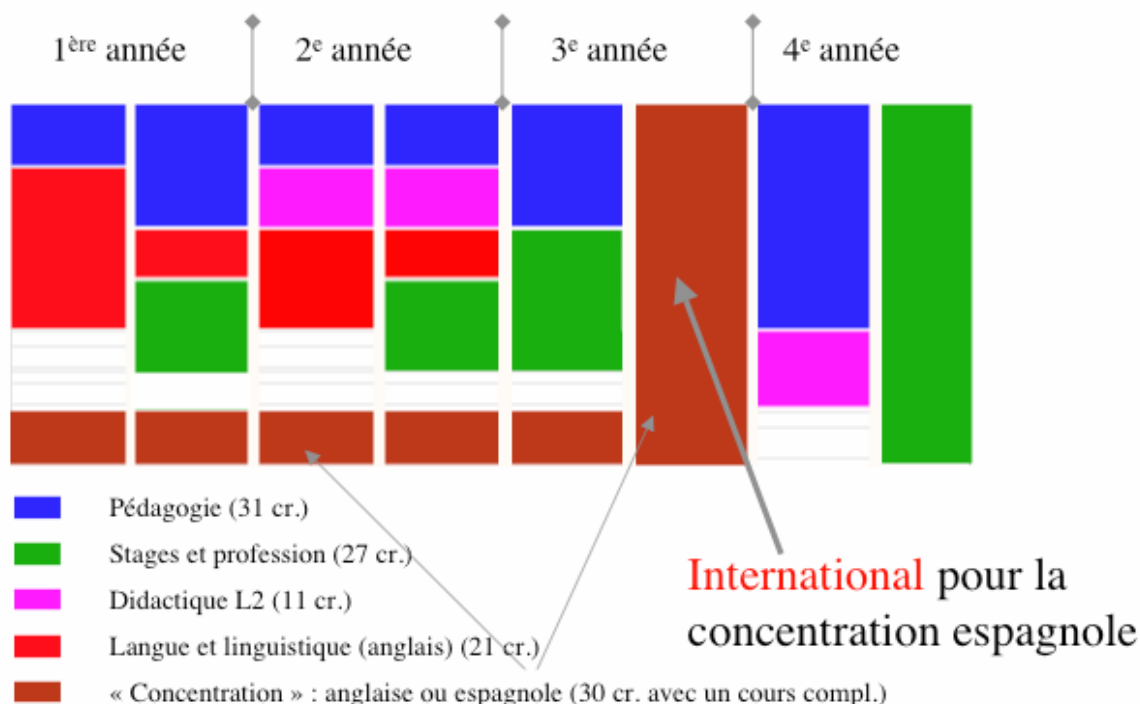
¿Cómo se articula este elemento dentro del proceso de formación? Observemos ante todo brevemente la estructura del programa (*Figura 1*). El programa integra las siguientes categorías de cursos: pedagogía (31 créditos), prácticas y formación profesional (27 créditos), didáctica de

lenguas segundas (11 créditos), lengua inglesa y lingüística (21 créditos) y cursos de “concentración”, en inglés o en español (30 créditos), para un total de 120 créditos.

En relación con el español, esto significa primeramente que no todos los estudiantes del programa reciben una formación como profesores de español lengua segunda: los que lo hacen cursan en inglés la didáctica de lenguas segundas, así como la lingüística, y concentran en 10 cursos la formación propiamente relativa al español; los que no lo hacen completan su programa con un conjunto paralelo de cursos para profesores de inglés lengua segunda.

Figura 1

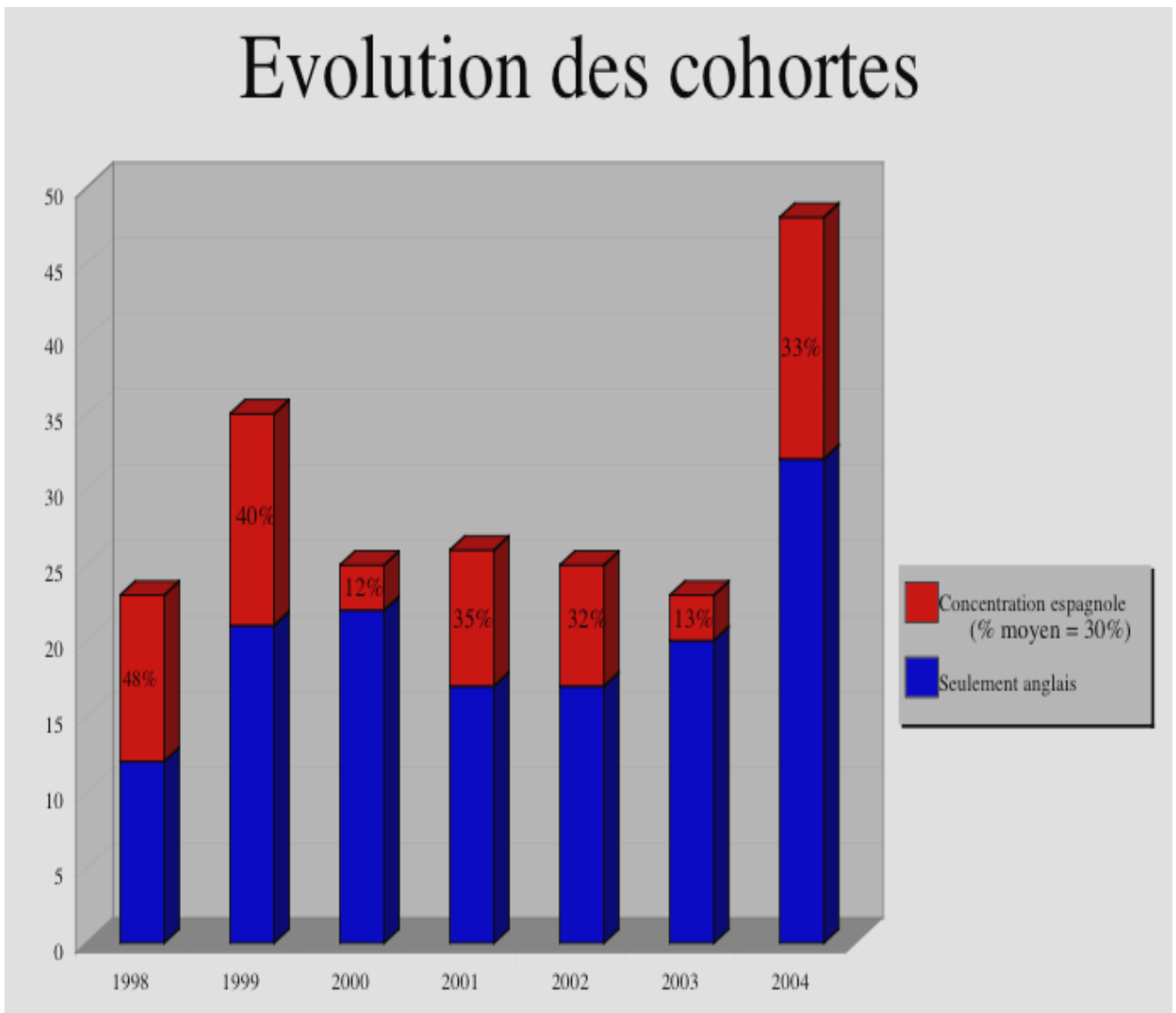
Organisation générale du programme



Como indica la misma figura, los estudiantes de la concentración española completan en la UQTR los cinco primeros cursos –desde “Lengua española intermedia I” hasta “Civilización hispánica”– y residen en una universidad colaboradora durante la sesión de invierno del tercer año de estudios (parte propiamente “internacional” del currículo) para seguir los cinco cursos restantes.

La *Figura 2* presenta la evolución de las promociones desde la reestructuración del programa en 1998 –en cuatro años de formación– hasta los últimos datos de admisión disponibles. Como puede observarse, el grupo de estudiantes que siguen una formación integrada como profesores de español representa como media el 30% del total y, tras ciertas fluctuaciones coyunturales, da muestras de tender a aumentar.

Figura 2



La Figura 3 facilita las cifras precisas de los contingentes y añade una columna con el número de estudiantes que han completado una sesión de estudios en una universidad de lengua española (periodo actualmente obligatorio para completar el programa como futuro profesor de español L2).

Figura 3

Evolution des cohortes (détail)

Année	Admis	Inscrits	Seulement anglais	Concentration espagnole	% esp. Espagne/Mexique	Finissants		
1998	35	23	1998	12	11	48%	8	16
1999	48	35	1999	21	14	40%	6	21
2000	31	25	2000	22	3	12%	5	13
2001	37	26	2001	17	9	35%	6	16
2002	31	25	2002	17	8	32%		
2003	40	23	2003	20	3	13%		
2004	62	48	2004	32	16	33%		

Un certain nombre d'étudiants de la concentration anglaise ont emboîté le pas à partir de 2003.

Nombre d'étudiants qui ont complété une session d'études dans un programme régulier (philologie hispanique) d'une université de langue espagnole.
À partir de la cohorte 2002, tous les étudiants de la concentration espagnole.

Esta figura, por otra parte, incluye una última columna con los números de los estudiantes que terminan el programa, alarmantemente bajo. ¿Fracaso del programa? En absoluto, es más bien su éxito lo que parece provocar esa sangría: nuestros estudiantes son demasiado solicitados por comisiones y escuelas para empezar a trabajar antes de terminar el programa. Sobre este punto, hemos dirigido una queja al Ministerio de Educación de Quebec acerca de la contratación indefinida sin titulación, que parece una práctica bastante extendida en el medio escolar pero, aparte de la mejor disposición de los funcionarios responsables hacia nuestros argumentos, la situación parece querer proseguir pertinazmente, ello en detrimento de la calidad de la educación de los alumnos, de la de los futuros profesores y del plan de carrera de éstos.

Concentrémonos ahora en nuestra sesión internacional, que es planificada dentro del marco de los acuerdos que la CREPUQ mantiene con numerosas universidades o bien dentro de acuerdos bilaterales de cooperación interuniversitaria.

Aunque los estudiantes pueden inscribir un proyecto individual, el Departamento de lenguas modernas de la UQTR organiza una partida en grupo, cuyo destino más habitual ha sido la Universidad de La Rioja, en España. Los estudiantes se inscriben y abonan la escolaridad en la UQTR. La universidad de destino los recibe dentro de sus cursos regulares (de primer o segundo ciclo) y envía por su parte, sobre una base flexible, un cierto número de estudiantes a la UQTR, en el caso de La Rioja, al Departamento de ingeniería eléctrica.

La preparación de la partida necesita evidentemente bastante antelación: durante la sesión de invierno del segundo año de estudios los estudiantes completan la solicitud de admisión en la universidad de destino, así como de la *bourse d'internationalisation du curriculum* (MEQ); en ese momento los estudiantes siguen el curso de civilización, que garantiza en sí una cierta maestría de la lengua y asegura un conocimiento de las referencias culturales fundamentales; durante el otoño del tercer año de estudios los estudiantes completan las formalidades de visado de estudios y se reúnen con los estudiantes que han vivido la experiencia en años anteriores para obtener información de primera mano sobre residencias y apartamentos; mientras tanto, el Departamento selecciona, juntamente con el departamento homólogo de la universidad de destino, los mejores cursos equivalentes a cada uno de los siguientes:

- Redacción
- Historia de la literatura o Literatura contemporánea
- Historia y diversidad de la lengua
- Didáctica del español L2
- Proyecto de aplicación

El conjunto de las operaciones se realiza en una estrecha colaboración entre las diferentes instancias concernidas de ambas universidades: los departamentos, los servicios a los estudiantes y las oficinas de registro.

¿Los resultados? Académicamente hablando los resultados de nuestros estudiantes en la universidad de destino son buenos. Por otra parte, la ocasión (y algo de preparación) da pie para realizar un buen programa de viajes a ciudades, museos y diversos lugares, aprovechando la red de albergues de juventud. Con la perspectiva de estos años, hoy observamos que los estudiantes que han vivido la experiencia representan en la práctica el núcleo de partida de una *maîtrise* en el sector del español L2, compartida con ciencias de la educación.

Le programme de formation en espagnol, langue tierce et ses incidences sur les pratiques pédagogiques

Suzanne Belzil¹
Ministère de l'Éducation du Québec

Comme plusieurs sociétés dans le monde depuis le début des années 90, le Québec a entrepris une réforme majeure de son système éducatif afin de mieux répondre aux exigences croissantes de la population envers l'école. Le *Programme de formation de l'école québécoise* est en application depuis déjà plusieurs années pour le primaire (dès 2000 pour le 1^{er} cycle) et depuis septembre 2005 pour la première année du Programme du premier cycle du secondaire. L'application des programmes pour les autres années du cursus scolaire au secondaire se fera d'ici 2009.

Dans le cadre du curriculum québécois, les élèves du deuxième cycle du secondaire ont la possibilité de se familiariser avec une troisième langue, ou « langue tierce² », en s'inscrivant à l'un des cours à option offerts. L'espagnol étant l'une des langues tierces les plus enseignées dans les écoles secondaires du Québec, un programme d'espagnol, langue tierce a été élaboré et sera disponible pour l'ensemble du réseau scolaire dès l'année 2006-2007.

Dans cet article, nous brosserons d'abord un portrait global du *Programme de formation de l'école québécoise*. Nous présenterons ensuite les grandes lignes du programme d'espagnol ainsi que quelques incidences de ce programme sur les pratiques pédagogiques.

Le Programme de formation de l'école québécoise

Le *Programme de formation de l'école québécoise* précise les visées et les orientations qui guideront les choix éducatifs des enseignants, de l'ensemble du personnel de l'école et de son conseil d'établissement, celui-ci étant composé d'élèves, de parents, de membres du personnel de l'école et de représentants de la communauté.

Ses quatre traits distinctifs sont les suivants :

- il vise le développement de compétences par des élèves activement engagés dans leur démarche d'apprentissage;
- il intègre l'ensemble des matières dans un tout harmonisé, axé sur les grandes problématiques de la vie contemporaine;
- il rend explicite la poursuite d'apprentissages transversaux qui échappent aux frontières disciplinaires;

¹ Mme Belzil est responsable des programmes de français, langue seconde (FLS), d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) et de langue tierce (L3) au Ministère d'Éducation, Loisir et Sport.

² Définie comme étant une langue enseignée en sus du français et de l'anglais, la langue tierce est une langue vivante qui a un caractère international.

- il offre une large place aux enseignants pour des choix individuels et collectifs, faisant ainsi appel à leur expertise professionnelle.

Les visées de formation

Trois visées ont servi de repères pour la conception du Programme du secondaire : la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action de l'élève. Ces visées sont explicitées par les intentions éducatives des domaines généraux de formation. Leur actualisation prend appui sur les compétences transversales et disciplinaires. Il est par ailleurs important de souligner que la langue, en tant qu'outil de pensée, d'identité et de liberté, ainsi que la culture, conçue comme instrument d'appréhension de soi et du monde, sont considérées comme deux dimensions intrinsèques des visées de formation.

Les orientations pour l'action

Pour favoriser le passage des visées de formation à la pratique, quatre orientations servent de fondements aux interventions éducatives : la réussite pour tous, une formation centrée sur le développement des compétences, l'évaluation au service de l'apprentissage ainsi qu'une formation décloisonnée. Ces orientations privilégient certaines pratiques pédagogiques.

Ainsi, la réussite pour tous les élèves demande une *pratique de la différenciation*; en effet, l'école doit prendre en compte l'hétérogénéité des groupes d'élèves et permettre à tout élève d'exploiter ses capacités et d'apprendre. Une formation centrée sur le développement de compétences exige pour sa part une *pratique de l'accompagnement*, car l'élève a besoin de soutien pour développer ses compétences et d'occasions de les mettre en oeuvre. L'évaluation au service de l'apprentissage amène quant à elle une *pratique de la régulation* pour que l'élève puisse suivre l'évolution du développement de ses compétences et que l'enseignant ajuste ses stratégies pédagogiques aux besoins de l'élève. Enfin, une formation décloisonnée suppose une *pratique de la collégialité* où les membres du personnel de l'école et les élèves constituent des communautés d'apprentissage.

Les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation constituent les assises du projet éducatif de l'école; ils représentent un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement qui structurent l'action collective des divers intervenants scolaires. De nature interdisciplinaire, ils touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face dans différents contextes de vie. Ces domaines sont : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté.

Les compétences transversales

Les compétences transversales ont un caractère générique et se développent au sein des domaines d'apprentissage. Les neuf compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise* sont regroupées en quatre ordres :

- ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en oeuvre sa pensée créatrice;
- ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- ordre personnel et social : coopérer; actualiser son potentiel;
- ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Les domaines d'apprentissage

Les domaines d'apprentissage représentent les grands champs à partir desquels sont définies les disciplines jugées essentielles à la formation de l'élève. Le Programme de formation comprend cinq grands domaines d'apprentissage : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts ainsi que le développement personnel.

Le programme d'espagnol, langue tierce

Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges et des communications, la connaissance de plusieurs langues représente un atout de taille puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs de diverses communautés culturelles et de développer envers celles-ci une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance.

Destinés à des élèves qui ne connaissent pas ou qui connaissent peu la langue enseignée, les cours de langue tierce initient les élèves à une nouvelle langue et à la culture qu'elle véhicule. Le programme d'espagnol vise donc à amener l'élève québécois non hispanophone à communiquer dans cette langue, à se familiariser avec les cultures qui s'y rattachent et à développer pour elle un intérêt qui ira bien au delà de ses études secondaires. La formation proposée lui fournit les outils de base pour comprendre l'espagnol et s'exprimer en cette langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations de la vie quotidienne. Elle lui permet aussi de découvrir et de comprendre quelques-unes des caractéristiques de la culture d'un certain nombre de pays hispanophones.

L'apprentissage de la langue ne peut se faire de façon isolée. Le programme d'espagnol vise ainsi le développement en complémentarité de trois compétences: *Interagir en espagnol*, *Comprendre des textes³ variés en espagnol* et *Produire des textes variés en espagnol*. Leurs composantes et sous-composantes sont présentées dans les encadrés qui suivent.

³ La notion de texte désigne une structure planifiée et porteuse de sens qui peut prendre une forme orale (ex. enregistrement, chanson, exposé oral, etc.), écrite, visuelle (ex. affiche) ou mixte (ex. extraits vidéo, présentation PowerPoint). Un texte peut donc être un ensemble d'énoncés, de mots ou de phrases, une image ou une affiche, mais il s'agit le plus souvent d'une combinaison de plus d'une forme, d'où le terme « mixte ».

Interagir en espagnol

Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées

- Réagir aux propos de l'interlocuteur
- Participer activement aux échanges
- Solliciter la participation de l'autre

Suivre une démarche d'interaction

- Cerner les éléments de la situation de communication
- Respecter l'intention de communication
- Recourir aux stratégies et aux ressources appropriées
- Réguler ses interactions
- Faire un retour réflexif sur la qualité de ses interactions en espagnol

Mettre à profit ses connaissances sur la culture hispanique

- Respecter les conventions de la communication
- Utiliser dans ses interactions des éléments linguistiques et culturels tirés de textes entendus, lus ou vus

Comprendre des textes variés en espagnol

Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement

- Explorer une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes
- Reconnaître les caractéristiques de différents types de textes

Suivre une démarche de compréhension

- Préciser son intention d'écoute, de lecture et de visionnement
- Dégager des éléments essentiels du contenu et de la forme du texte
- Recourir aux stratégies et aux ressources appropriées
- Réguler sa démarche
- Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa compréhension

S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones

- Reconnaître dans un texte des éléments culturels d'ordre social et linguistique
- Comparer ces éléments avec ceux de sa propre culture

Produire des textes variés en espagnol

Diversifier ses expériences de production

- Élaborer des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes répondant à des intentions de communication diverses
- Varier les supports de communication

Suivre une démarche de production

- Planifier le contenu du texte en fonction de son intention
- Mettre ses idées en texte
- Recourir aux stratégies et aux ressources appropriées
- Réviser son texte
- Réguler sa démarche
- Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa production

Mettre à profit ses connaissances sur la culture des pays hispanophones

- Respecter les conventions de la communication
- Se servir, dans ses productions, d'idées ou d'éléments linguistiques et culturels tirés de textes entendus, lus ou vus

Par ailleurs, les compétences du programme d'espagnol se développeront d'autant mieux qu'elles s'appuieront sur les autres éléments du Programme de formation : puisant dans les domaines généraux de formation, elles se bonifieront à travers les autres disciplines et contribueront au développement des compétences transversales de l'élève.

Les incidences du programme d'espagnol, langue tierce, sur les pratiques pédagogiques

Le Programme de formation suppose la mise en place de conditions organisationnelles, pédagogiques et didactiques dans la classe, à l'intérieur du projet éducatif et du plan de réussite de l'école. Ces conditions d'ordre général s'ajoutent aux considérations plus spécifiquement rattachées à la discipline espagnol, langue tierce. Le programme d'espagnol, langue tierce, aura par ailleurs des incidences sur les pratiques pédagogiques quotidiennes et sur le rôle de l'enseignant, sur ses interventions et sur les compétences qu'il devra lui-même développer.

Comme le Programme de formation s'appuie sur des courants montrant le rôle déterminant de l'élève dans la construction de ses compétences et de ses connaissances, l'enseignant doit, de toute évidence, se familiariser avec le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme et favoriser la métacognition chez les élèves. Il doit donc amener l'élève à prendre conscience des apprentissages qu'il a réalisés ou des difficultés qu'il a rencontrées ainsi qu'à juger de l'efficacité

des ressources et des stratégies utilisées. Par le fait même, l'enseignant ne se limite pas à transmettre des connaissances; il montre surtout à l'élève à mettre celles-ci au service des compétences et ce, dans le but de l'aider à construire le sens de ce qu'il apprend à partir de ses connaissances antérieures et des contextes d'utilisation.

De façon globale, le programme d'espagnol, langue tierce, implique que l'enseignant suscite le goût d'apprendre la langue espagnole et encourage l'élève à communiquer et à interagir dans cette langue. Il doit ainsi accompagner et guider l'élève dans le développement de ses compétences, tant transversales que disciplinaires, et inciter celui-ci à établir des liens entre les apprentissages en espagnol, langue tierce et les expériences et les savoirs acquis dans d'autres situations d'apprentissage. De ce fait, l'enseignant participe au développement de l'élève dans sa totalité. Pour mener à bien ce travail, il devra collaborer et échanger fréquemment avec les autres enseignants afin que des ponts soient établis entre les disciplines.

Suivant l'esprit du programme, et à partir des domaines généraux de formation, l'enseignant se doit d'adapter le contenu de ses cours aux besoins et aux champs d'intérêt de l'élève et aborder différentes problématiques auxquelles l'élève peut être confronté. En effet, dans le programme d'espagnol, langue tierce, les domaines généraux de formation ouvrent la porte à de nombreux sujets ou préoccupations d'ordre politique, économique ou social à partir desquels l'élève s'informe, exprime son point de vue ou le confronte. L'enseignant doit adopter une planification souple et toujours avoir en tête le souci d'intégrer compétence disciplinaire, compétence transversale et domaine général de formation au sein des tâches qu'il proposera à ses élèves. L'évaluation étant considérée partie intégrante de l'apprentissage, l'enseignant la fera porter sur les situations d'apprentissage présentées en classe, situations qui seront diversifiées, significatives et qui permettront à l'élève d'explorer et de mobiliser ses connaissances, des stratégies et des ressources variées.

De façon plus spécifique, le programme d'espagnol, langue tierce, encourage l'enseignant à diversifier ses approches pédagogiques afin de rejoindre tous les types d'apprenants : par exemple, le jeu de rôle, le modelage, le groupe de discussion, l'apprentissage par problèmes, la session de travail individuel, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projets, etc. Par ailleurs, l'enseignant est appelé à tolérer l'erreur et à la reconnaître comme étant une source d'informations sur le développement des compétences de l'élève. Dans le but de soutenir les apprentissages des élèves, l'enseignant pratiquera une évaluation continue du cheminement de l'élève. Cette évaluation lui permettra également de juger de l'atteinte des buts fixés et de l'efficacité de son enseignement et à ajuster ce dernier en fonction de ses observations.

Plus que tout, l'enseignant doit multiplier les occasions de parler en espagnol à l'intérieur de la salle de classe et encourager l'apprenant à utiliser la langue espagnole à l'extérieur de la classe, de façon virtuelle ou réelle, dépendant de son milieu de vie. Il sera aussi soucieux d'exposer les élèves à des repères culturels hispanophones variés et nombreux et de les amener à s'ouvrir aux différences culturelles ainsi qu'à comprendre les similitudes et différences entre sa propre culture et celles des communautés hispanophones.

Enfin, il est important de souligner que le programme d'espagnol, langue tierce, devrait aussi avoir des incidences sur les comportements de l'élève. En effet, celui-ci est appelé à participer activement et consciemment à son apprentissage, à analyser non seulement le produit de ses apprentissages mais aussi ses façons d'apprendre; il est aussi amené à coopérer avec ses

compagnons de classe pour construire le sens de ses apprentissages, à être plus autonome et responsable et à accepter de prendre des risques.

Un programme dans l'esprit des autres programmes de langues du Programme de formation

Comme les programmes de langues secondes du Programme de formation, le programme d'espagnol privilégie une approche communicative. En effet, savoir s'exprimer, savoir communiquer et interagir ainsi que savoir lire et écrire dans la langue cible sont des compétences essentielles en contexte scolaire. Elles sont aussi précieuses dans la vie courante, pour échanger avec les locuteurs de pays hispanophones ou avec toute personne vivant au Québec qui maîtrise cette langue, ou au moment de se trouver un emploi, au Québec ou ailleurs.

Un programme sous le signe de l'ouverture

Dans le nouveau programme québécois d'espagnol, langue tierce, la langue est considérée comme un véhicule privilégié pour entrer en contact avec des locuteurs de diverses communautés culturelles et de développer envers celles-ci une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance. Qui plus est, le programme d'espagnol participe à la construction de la vision du monde de l'apprenant, au développement de son pouvoir d'action et à la structuration de son identité puisqu'il l'amène à comprendre des phénomènes, à se construire une opinion sur différents sujets et à confronter ses perceptions sur la culture-cible ainsi que sur des problématiques diverses issues de la vie courante.

Tout en demeurant en continuité avec les pratiques existantes, ce programme invite l'enseignant et l'ensemble du personnel scolaire à décloisonner les savoirs disciplinaires pour établir des liens entre les disciplines du cursus scolaire. De même, le programme les amène à prendre en charge la formation globale de l'élève en développant ses compétences transversales et en lui offrant l'occasion de comprendre différents contextes de vie, divers domaines de connaissances et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social et culturel par l'entremise des domaines généraux de formation.

La mise en place du programme d'espagnol, langue tierce, représente donc un défi de taille pour les enseignants qui devront changer la vision de leur rôle et adapter au nouveau contexte pédagogique leur type d'approche et d'intervention dans le quotidien.