

La formación del profesorado de ELE desde la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda: modelos exportables / compartibles

AGUSTÍN YAGÜE BARREDO
Asesor Técnico del MEC en Wellington

RESUMEN: Considerando que la enseñanza del ELE en Australasia reúne rasgos generales bien diferenciados respecto a otros países y continentes, se detallan los planes de formación emprendidos por estos Asesores en Australia y Nueva Zelanda, con el énfasis puesto –por razones obvias– en Nueva Zelanda. Por una parte, se explican los de carácter esencialmente local, con el objeto de subrayar el carácter “exportable” de alguno de ellos. Por otra parte, se detallan las acciones de ámbito internacional, a las que puede sumarse el profesorado de Asia y el Pacífico. Durante ese trayecto se describirá tangencialmente parte de la situación del español en Nueva Zelanda-Aotearoa.

1. LA SITUACIÓN DE LA DOCENCIA DEL ELE EN NUEVA ZELANDA Y AUSTRALIA

La acción educativa de España en el exterior agrupa un buen número de programas, diferentes y complejos, repartidos entre varios ministerios e instituciones. Para quienes no conocen estos programas, estas actividades suelen permanecer en el anonimato, un tanto eclipsadas por la labor –brillante y eficaz, sin duda– de otros organismos.

Los programas que promueve el Ministerio de Educación y Ciencia se orientan en buena medida a satisfacer las necesidades de estudiantes españoles (o de origen español) no universitarios residentes en el extranjero, para así dar cumplimiento a lo que dispone la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Estos programas se suelen articular mediante las denominadas Aulas de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), si bien existen otros modelos, como los centros de titularidad española o bien de titularidad mixta. La difusión de la lengua y la cultura españolas que lleva a cabo el MEC puede adquirir otras formas: convenios de cooperación con centros de otros países, secciones españolas en Institutos bilingües, Escuelas Europeas... Todos estos programas se coordinan desde las Consejerías de Educación del MEC –adscritas a las correspondientes Embajadas– bajo la supervisión de la Subdirección General de Cooperación Internacional del MEC.

Casi nada de todo eso existe –al menos por el momento– en este extenso territorio de Asia-Pacífico. Y si bien ha sido aprobada la constitución de las Consejerías de Educación en Pekín y en Manila, lo cierto es que el MEC cuenta en la actualidad con una única Consejería de Educación, la de Australia y Nueva Zelanda, que desarrolla su labor en estos dos países. En el primero, con las antes citadas ALCE, una atención a la emigración española en ese país, ya casi de tercera generación, y por esa razón estrechamente vinculada al ELE. En el

segundo, exclusivamente con la presencia de dos Asesores Técnicos (el mismo número que en el territorio australiano).

Es éste, el de los Asesores Técnicos, otro de los programas de la acción educativa en el exterior de España –eje principal de esta comunicación-, y que estimo que tiene especial relevancia en este Encuentro de Profesor@s de Asia Pacífico. En efecto, en la mayoría de los casos, los objetivos primordiales de los participantes en este Encuentro se centran en los estudiantes de español como lengua extranjera. Los cometidos de los Asesores Técnicos inciden en cambio –que no por el contrario- en la formación de los docentes de español como lengua extranjera, básicamente –y por imperativo legal- en los niveles no universitarios. Un segmento, por consiguiente, bien diferenciado.

Son esos planes o realidades ya consolidadas los que se presentan sumariamente aquí. No únicamente por el simple hecho de darlos a conocer (lo cual no está de más, dado el extremo aislamiento en que vive y/o sobrevive la enseñanza del español, si no Asia al menos sí en Oceanía), sino por el posible rendimiento futuro que estas experiencias pueden generar en esta parte del mundo para la extensión –en cantidad y en calidad- de la enseñanza del ELE.

Siguiendo el asunto de la atención al profesorado, en alguna otra ocasión (Sánchez y Yagüe, 2004) nos hemos referido al divorcio que parece existir entre el concepto de docencia del ELE y la realidad misma de esa docencia: “En la actualidad, la mayor parte de profesor@s de español de todo el mundo son hablantes no nativos de la lengua que imparten. Entusiastas, decididos, arropados y eufóricos quizá por el gran crecimiento del español en todo el mundo, pero, ¿con qué medios cuentan?, ¿cuáles son sus carencias lingüísticas?, ¿cuáles sus lagunas metodológicas, específicamente relacionadas con el ELE?, ¿qué posibilidades tienen en sus respectivos países para mejorar su competencia idiomática y metodológica?, ¿cuál debiera ser el compromiso de las instituciones de los países hispanohablantes –y el de los países no hispanohablantes- hacia ese gran colectivo humano?”

Muchas preguntas, complejas todas. Y bastantes al alcance únicamente de negociaciones políticas, y por ello, legítimas para las Consejerías de Educación, aunque no para los Asesores Técnicos, de modo que solo trataremos aquí las que guardan relación con aspectos estrictamente pedagógicos, a pesar de que unos y otras no son fáciles de desvincular.

Por citar solo un ejemplo, en Nueva Zelanda –en Australia la situación no es muy diferente, salvando las proporciones de población- y según datos oficiales hechos públicos en agosto de 2004, únicamente seis personas recibieron formación universitaria como profesores de idiomas en educación primaria e intermedia durante 2003¹. La cifra no refiere la lengua

¹ Este estudio (2004) hecho público por la Association of Colleges of Education in New Zealand muestra que las cifras, por lo demás, suponen un descenso: ya que fueron nueve los futuros profesores/as que dispusieron de formación en lenguas en

para la que recibieron formación. Con este panorama –desolador- que revela la insuficiencia de profesorado, cualquier política de expansión del ELE queda en entredicho. Y olvidar este dato, u otros similares, sería un craso error.

Por otra parte, y en relación con los profesionales en activo, buena parte de los docentes de ELE de Nueva Zelanda en los niveles no universitarios son profesionales no nativos, con escasa o nula preparación metodológica y a menudo con importantes lagunas lingüísticas, normales por lo demás dado el escaso contacto con la lengua meta. La situación no suele ser demasiado optimista si reparamos en los profesor@s nativos (minoritarios en el sistema educativo neozelandés, aunque los números son más representativos en Australia). Unas titulaciones dispares –con frecuencia no vinculadas a la enseñanza de idiomas-, una mínima formación metodológica y una competencia en lengua materna en perceptible deterioro (en el caso de profesor@s emigrantes de larga duración) dan como resultado una concepción pedagógica muy lejana de los parámetros que hoy consideramos como habituales en la didáctica de segundas lenguas. Si a todo ello añadimos una tradición escolar acérrimamente monolingüe –y la consiguiente falta de inversiones económicas para modificar esa situación-, nos hallaremos ante un panorama francamente pesimista.

Y aun así, debiéramos añadir el escaso o difícil contacto con la lengua meta, el español en nuestro caso, en que subsisten unos y otros, nativos y no nativos. Con la excepción de algunas bibliotecas universitarias, razonablemente bien dotadas, la aventura de comprar libros u otros materiales en español se apareja con la ruina, pues los precios (o los gastos de envío) son desorbitados; el contacto con audiovisuales en español también resulta complejo: las películas en formato DVD se suelen comercializar en versión monolingüe, las emisiones en español en cadenas de televisión son prácticamente inexistentes, y también son infrecuentes los programas radiofónicos. La situación no solo merma el contacto (actualización de conocimientos en alguna medida) de los docentes con la lengua meta sino que recorta sensiblemente la autonomía de aprendizaje de los estudiantes de español, sin otro *input* que el que les es ofrecido en el aula².

Debiéramos concluir que la situación de la enseñanza del ELE en Australia y Nueva Zelanda (y muy posiblemente –intuyo- en otros países de esta enorme región) dista mucho de las condiciones en que se desarrolla en Europa, los Estados Unidos o Brasil, por citar lugares donde se ha constatado un crecimiento notable de la demanda de español.

La diferencias se constatan cuando menos en los siguientes aspectos:

el año 2001 y siete en 2002. Las cifras no son demasiado mejores en educación secundaria. Todo ello contrasta con el incremento de estudiantes que siguen algún programa de idiomas en el país: 28.121 en 1997, 52.120 en 2001, 65.257 en 2002 y 78.885 en 2003, según estadísticas del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. En cualquier caso, la formación metodológica recibida en todos los casos rondaba los 40 horas en todas, sin carácter de especialización.

² Las Consejerías de Educación intentan remediar este panorama con los denominados Centros de Recursos. En nuestro caso, el único de estos Centros oficialmente constituido es de Canberra, con sus más de 9.000 ítems en préstamo. Es de esperar que la implantación de las nuevas Consejerías citadas traiga consigo la creación de nuevos Centros de Recursos.

- la escasa o nula formación inicial del profesorado
- la falta de oportunidades para participar en cursos de perfeccionamiento
- la no obligatoriedad de la enseñanza de idiomas
- derivado de lo anterior, la falta de currículos compactos, homogéneos³
- derivado de lo anterior, unos procesos metodológicos pendientes de ser renovados⁴ y con una acusada orientación gramatical
- también derivado de lo anterior, la carencia de profesorado de idiomas (y los impedimentos legales para la "importación" de profesorado extranjero), que obstaculiza la extensión de programas de español en la enseñanza reglada
- una extendida actitud monolingüe (que ha soportado, imperturbable, importantes movimientos de inmigración), si bien presenta ya fisuras en la medida en que se intensifica el comercio internacional, singularmente con Latinoamérica

Dos frentes se imponen: el primero –político, como afirmaba-, a medio y largo plazos, orientados a modificar esa situación. Acciones encaminadas –con el debido respeto a la política interna de cada país- a sensibilizar a los agentes educativos (autoridades, directores de centros, comunidad escolar) de la importancia del aprendizaje de una segunda lengua en general (desde una edad temprana) y del español en particular, como vehículo de comunicación de gran relevancia presente y futura. Evidentemente, sin esa nueva sensibilidad y con los ingredientes relatados, poco o nada va a avanzar el español en Oceanía: sin una presencia notable en la educación a todos los niveles, el español está condenado a quedar anclado. No debe olvidarse que en Australia, por ejemplo, nuestro idioma es el noveno en el ránking de las lenguas más enseñadas. Puede parecer un contrasentido; es sin duda el fruto de una política de estrechas miras, ajena a lo que está ocurriendo en el mundo, pero ésa es la realidad actual. Y lo es incluso en situaciones de pirámides de demanda invertida: en Nueva Zelanda el español es la primera o la segunda lengua en aceptación en las Universidades, pero esas proporciones se ven reducidas drásticamente en la enseñanza no terciaria⁵. De nuevo, las políticas educativas parecen no

3 Así sucede, por ejemplo en Australia, aunque no en Nueva Zelanda, que dispone de un currículo para español desde el año 1996, de corte nocional-funcional, aunque con una concreción en el aula por lo general muy rígida y conservadora.

4 Hasta hace un par de años, una de las pruebas de los exámenes nacionales para estudiantes de educación secundaria era un ejercicio de traducción (del español al inglés). Aunque se trate de un tipo de ejercicio razonablemente extendido en otros sistemas educativos, como el norteamericano (Branaman y Rhodes: 1999), parece menos justificable en este caso, por tratarse de ser un país "nuevo" en la enseñanza de lenguas, sin una tradición escolar que lo lastre.

5 No abordaré el asunto de la enseñanza del español en el sector universitario (o terciario en general). La tradición educativa anglosajona parece apostar principalmente por contenidos culturales y literarios, perfectamente aceptables, pero que a menudo actúan en menoscabo de los estrictamente orientados a consolidar la competencia comunicativa del aprendiente en la lengua meta. El resultado es que un estudiante universitario con un BA en español ha recibido aproximadamente el mismo número de horas de clase que un estudiante de tercer curso de Escuelas Oficiales de Idiomas (para quienes estén familiarizados con el sistema educativo español), no todas ellas asociadas a contenidos de lengua...

contemplar esa demanda educativa..., pero sin profesores de español –y sin planes específicos para formarlos- la situación se presenta como irreversible.

El segundo frente, de carácter urgente, inmediato, apunta a paliar la situación, esto es, a intervenir sobre las fuerzas docentes existentes en la actualidad, con planes de actualización lingüística y metodológica. Estos planes, que adoptan como veremos diversas formas, suplen en buena medida la carencia de oferta de formación que es esperada de las instituciones. Así es: en Nueva Zelanda (la situación no es muy diferente en Australia) ningún gobierno extranjero –a excepción del español- organiza cursos de formación para el profesorado de ELE; tampoco lo hacen las Universidades y asimismo la oferta de los Departamentos de Educación locales es aún muy escasa.

Descrita la situación, estimo que no es difícil comprender la importancia de la oferta de formación para profesores ELE que lleva a cabo la Consejería de Educación de Australia y Nueva Zelanda. Baste un ejemplo, a los “Encuentros Profesionales para profesores de ELE” celebrados en los años 2001 y 2002 (los primeros de estas características organizados en Nueva Zelanda) asistieron en torno a 150 docentes, o dicho de otro modo, el 50% aproximadamente de los profesores de español que por entonces teníamos censados.

Con todo, ante el panorama descrito con anterioridad, los planes de formación emprendidos han pretendido siempre acomodarse a la realidad de la docencia del ELE en esa zona. Porque a menudo muchos de los materiales, propuestas, análisis, proyectos, etc. olvidan esa realidad de los profesionales no nativos de español (y en las condiciones menos favorables que pudiéramos imaginar). Desde no tanto la arrogancia como la ignorancia, no se contempla que el futuro del español en el mundo está necesariamente vinculado al ejercicio docente de profesor@s que tienen una lengua materna que no es el español.

2. LAS LISTAS DE CORREO-E, UNA HERRAMIENTA PARA LA DOCENCIA ELE

2.1. LAS LISTAS DE CORREO-E DE CARÁCTER LOCAL: INFORMACIÓN Y FORMACIÓN

No se abordarán aquí determinados planes que se desarrollan en Nueva Zelanda o en Australia que no tengan capacidad de ser “exportados” y/o de servir de ayuda a los docentes de otros países.

Es obvio que las visitas a escuelas y la observación de clases pueden redundar en una mejora de la praxis educativa, o cuando menos contribuir a detectar carencias, problemas o necesidades que guíen actuaciones posteriores. Es patente también que la impartición de cursos de perfeccionamiento (locales o nacionales) inciden no solo en la calidad de la docencia sino que también contribuyen a cohesionar un colectivo –el de los profesor@s de ELE- con escasa conciencia profesional, algo nada extraño dadas las características descritas

del mismo. Es innegable que determinados programas se han mostrado muy eficaces, como el de los Lectores en Universidades⁶, vinculado a la Agencia Española de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores, pero también como el de Auxiliares de Conversación, éste del MEC, que está actuando muy convenientemente no solo sobre estudiantes de escuelas secundarias sino también sobre los profesor@s encargados de esa docencia. Se da además la circunstancia de que Nueva Zelanda es el único país no miembro de la Unión Europea (al margen de Estados Unidos y Canadá, con requisitos particulares) que cuenta con este programa, que es además de carácter recíproco, lo que podría suponer una inversión futura para la plantilla de profesores de ELE.⁷ Y, aunque limitado, es sólido el programas de becas que ofrece España.

Sin embargo, la organización y ejecución de todos esos programas (que pueden ser organizados por las Embajadas de España, las Consejerías de Educación u otros organismos) se inscriben, en su mayoría, en lo que hemos denominado actuaciones políticas.

Entre las estrictamente pedagógicas queremos señalar aquí en primer lugar, el papel de las listas de correo o de distribución. Tras un primer análisis de necesidades, detectamos que uno de los principales problemas del profesorado de ELE en Nueva Zelanda era el del aislamiento físico y profesional (seguramente pudiera ser ésta una característica compartida en otros lugares de Asia-Pacífico).

En ese contexto de aislamiento y para propiciar la comunicación y el intercambio de información, nació ELENZA (Enseñanza de la Lengua Española en Australia y Nueva Zelanda), una lista de distribución para profesores de español, sobre todo de Nueva Zelanda. También los profesor@s de Australia cuentan con una herramienta semejante con su lista PLATYPUS, si bien la dinámica de la lista, el número de miembros y los contenidos son diferentes a los de ELENZA.

La lista ELENZA surgió de la forma más sencilla y más barata posible; mediante los servicios gratuitos de Yahoo Groups (<http://groups.yahoo.com> o, si se desea en español, <http://es.groups.yahoo.com>)... Las posibilidades didácticas de estas plataformas son francamente notables.

Desde la Asesoría Técnica del MEC en Wellington las pusimos en marcha para informar al profesorado de ELE de recursos, distribuidores editoriales, enlaces, becas... Pero cualquier profesor puede abrir una de esas listas para complementar una clase o brindar recursos

⁶ En Nueva Zelanda se dispone de lectorado en la Universidad de Auckland, adscrito a la Cátedra Príncipe de Asturias. En Australia se concentran en Melbourne.

⁷ En el curso 2004 hay cinco Auxiliares de conversación españoles en Nueva Zelanda (no todos a tiempo completo, si bien se prevé un crecimiento del número para el curso 2005), y tres neozelandeses (como auxiliares de conversación de lengua inglesa) en España, quienes disponen de, al menos, un BA en Español. La extensión de este programa a otros países está supeditada a la lengua oficial del país solicitante: inglés, francés, italiano o alemán, pues son éstos los idiomas que se imparten en las escuelas secundarias españolas (los que los candidatos deben perfeccionar para el futuro ejercicio de su profesión en España).

adicionales para un trabajo en casa. Basta con disponer de una cuenta de correo electrónico, y prácticamente nada más. Porque el "propietario" (el creador de la lista) puede "invitar" a las personas que desee a participar en la misma o bien "suscribir" directamente a los miembros, con lo cual salva los escollos que a veces supone el proceso de registro. En Elenza, decidimos "suscribir" directamente a muchos profesores, con un mensaje de bienvenida al que podían contestar por si deseaban ser excluidos. Nunca tuvimos problemas; nadie rechazó la invitación.

Lo que empezó como una pequeña lista fue con el paso del tiempo creciendo. De la docena y media de profesores, hemos llegado a más de 240, la mayoría de ellos de Nueva Zelanda –una cifra muy respetable, teniendo en cuenta la escasa población del país y que el español es, aún, un idioma minoritario–, quienes generaron en 2003 casi 600 mensajes⁸. Y durante este tiempo, hemos podido constatar diversos tipos de envíos:

- información unidireccional: básicamente la remitida por un miembro al resto de colectivo los profesor@s, sin que en principio se espere respuesta. Este tipo de mensajes ha permitido a los profesores disponer de datos de primera mano acerca de diversos contenidos idiomáticos y/o culturales de la lengua meta.

- información abierta: una persona se dirige al grupo preguntando o formulando una sugerencia y recibe respuestas de diversas personas del grupo. A modo de foro, la lista puede suscitar pequeños debates docentes o profesionales, que reportan nuevas informaciones y matizaciones para todos los integrantes de la lista.

- intercambios al margen de la lista: a partir de un mensaje, dos o más suscriptores intercambian mensajes privados acerca de cierto tema de interés concreto. Este tipo de intercambio ha dado lugar a debates específicos (acerca de un determinado tema o en una determinada zona) y ha conseguido romper, en parte, el aislamiento citado al poner en contacto más o menos fluido (el elegido por los interesad@s) a diversos docentes.

Por lo que respecta al rendimiento pedagógico de la lista, señalemos, muy sumariamente, los siguientes aspectos:

- exposición a la lengua meta (comprensión lectora), singularmente relevante para docentes no nativos del español, con escasas posibilidades (en ocasiones escasa motivación) para acceder a textos escritos al margen del propio libro de texto.

- expresión en lengua meta (expresión escrita). Aunque el idioma oficial de la lista es el español, no todos los profesores se atreven a escribir en público en esa lengua. Con todo, es

⁸ Inicialmente la lista apenas contó con participación. Sólo circulaban los mensajes enviados por los asesores técnicos españoles. Las últimas estadísticas (abril-junio de 2004) nos señalan que casi el 57% de los mensajes proceden de profesor@s, no de los asesores.

significativo el incremento del uso por parte de profesores no nativos (lo que en algunos casos supone un más que notable esfuerzo de preparación y revisión del texto)

- actualización de conocimientos lingüísticos y metodológicos mediante la publicación de artículos, enlaces, recursos, etc. y mediante la presentación de dudas, petición de recursos, solicitud de opiniones (acerca de un determinado libro de texto, por ejemplo).

- fomento de la profesionalización: vinculación y pertenencia a un colectivo profesional

- participación en la creación / adaptación de recursos (que son compartidos mediante diversos procedimientos, entre ellos la inclusión en un sitio web, uno de los aspectos más relevantes del proyecto ELENZA, como se verá a continuación)

- amortiguación de los efectos del aislamiento

- creación de vínculos afectivos

Estos casos de intercambios, ejemplificados aquí con sus peculiaridades para el caso neozelandés, me parece que resultan perfectamente acomodables a otros contextos geográficos (e incluso, aunque éste no sea el caso ahora, a otros contextos educativos, singularmente el de profesor@-estudiantes fuera de clase).

Las ventajas de una lista de distribución de este tipo no terminan ahí. Vinculado a la creación de la lista, un añadido: un pequeño –o no tan pequeño- website, con una dirección en internet y con un rico repertorio de posibilidades, y con una gran facilidad de uso. En este tipo de websites (todos son muy semejantes, con independencia de la compañía que los ofrezca) existen varias secciones: un listado de todos los mensajes; un apartado de “Archivos”, donde se pueden emplazar textos, imágenes, sonidos y vídeos; otro de “Enlaces”, donde se pueden copiar conexiones directas con otros websites; el de “Fotos”, donde, con la misma facilidad señalada, se puede abrir un álbum de las mejores pinturas del Museo del Prado o un repertorio de “antes-después” para estimular un ejercicio con tiempos de pasado...; el de Calendario; el de encuestas...

En ELENZA tuvimos unas cuantas actividades didácticas y documentos para la clase de español. Parte de todo ello procedía, en efecto, de los cursos presenciales impartidos en el país: su presencia –desde ese momento en la red- garantizaba la permanencia en el tiempo y también el acceso a aquellos profesores que no pudieron desplazarse físicamente...

Con todo ello, se pueden conseguir grandes logros en un entorno de cooperación dinámico, con un objetivo compartido: aprender / conocer / difundir el español. Y tanto más si el propietario-creador de la lista administra con cuidado los “privilegios” que puede conceder a los integrantes de la misma. No hay razón para que la tarea de colgar archivos de texto,

de sonidos, imágenes no sea compartida con los miembros de la misma, especialmente en el caso de una lista pequeña: así lo sugerimos, y aunque con recelos, nos han ido llegando actividades preparadas por profesor@s neozelandeses. Seguramente muchas de ellas están lejos de los parámetros didácticos en los que se mueve la enseñanza del ELE en la actualidad, pero son las que existen, las que se usan en las clases (no podemos obviar esa realidad, lo decíamos más arriba). Conocerlas es indispensable para determinar actuaciones futuras; y para progresar, en definitiva. Subrayamos así la capacidad de autonomía y la asunción de responsabilidades por parte de los docentes (y en su caso de los aprendices, si optamos por una lista-web profesor-estudiantes).

Las iniciales lista de correo y página web de Yahoo evolucionaron. Crecieron los miembros y crecieron los materiales que albergaba. La solución vino de la mano de RedIRIS, la red académica y de investigación nacional que sigue siendo patrocinada por el Plan Nacional de I+D y que desde enero de 1994 hasta 2003 ha sido gestionada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

RedIRIS nos brindó un nuevo entorno, más eficiente y profesional, para la lista de correo-e, y también puso a nuestra disposición un entorno web, que nos proporcionó la posibilidad de evolucionar y transformar el concepto que habíamos diseñado en Yahoo (no obstante, el hospedaje de un sitio de internet es en la actualidad cada vez más fácil y barato).

Por parte de las asesorías del MEC, la utilización de este entorno web (<http://redgeomatrica.rediris.es/elenza>) se ha orientado a abordar diversos objetivos:

- la inclusión de nuevos materiales didácticos –todos en ellos descargables en diversos formatos- de apoyo a la docencia del ELE, que han intentado proyectar nuevos horizontes metodológicos

- la inclusión, en muchos de esos materiales, de contenidos metodológicos y lingüísticos; en efecto, frente a otros materiales e incluso libros de texto, el diseño de los materiales preparados por los asesores contempla informaciones lingüísticas y explicaciones acerca del cómo y los porqués de una determinada concepción de una actividad (el modo de integrar destrezas, de contextualizar enunciados, de brindar estrategias, etc.)⁹. Los materiales didácticos quieren ser no solo actividades para el aula sino también reflexiones, objetos de estudio para el profesorado. En este punto, ELENZA no es un sitio para estudiantes de ELE, sino básicamente para profesores.

- la incorporación de materiales de difícil acceso, singularmente audios¹⁰: el sitio web de ELENZA alberga varias horas de audios auténticos con sus correspondientes actividades

⁹ La gran ausente, y de un modo plenamente consciente, es la evaluación. La razón no es otra que la de no interferir en las políticas nacionales de evaluación.

¹⁰ La manipulación de vídeos resulta aún muy compleja y lenta. En los casos de intervención de material audiovisual, hemos preferido optar por el formato CD-Rom. La Consejería de Educación de Australia y Nueva Zelanda ha editado un par

(mayoritariamente procedentes de los programas de Radio Exterior de España aunque también un importante número de canciones y su oportuna explotación didáctica)

En la actualidad el sitio web de ELENZA, aunque pequeño (o no tan grande como deseáramos), está consolidado en su dinámica y constituye un lugar de referencia importante (dicho con toda la modestia) para muchos profesor@s de ELE de todo el mundo. Sin embargo, desde la Asesoría Técnica del MEC en Wellington seguimos valorando especialmente la concepción que hemos descrito: su vinculación a la lista ELENZA, su orientación metodológica y su voluntad de participación.

Hemos de concluir que ambos, la lista y el web¹¹, constituyen medios sólidos de información y de formación para los docentes de ELE en Nueva Zelanda y en Australia, y que es razonable pensar que esos medios (en especial las listas de correo-e) pueden ser asimismo de utilidad en otras zonas de Asia-Pacífico con un perfil de docencia similar. Al igual que la invitación a usar este sitio web de ELENZA, que no tiene por qué circunscribirse al entorno neozelandés o australiano. Aun más, la invitación a participar en él: si es utilizado por docentes de todo el mundo, no hay razón para que los profesionales de Asia y del Pacífico no contribuyan en su permanente construcción con el envío de materiales u otros recursos.

2.2. LAS LISTAS DE CORREO-E DE CARÁCTER INTERNACIONAL MODERADAS DESDE AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA

Desde las Asesorías Técnicas de Canberra y Wellington se modera también otra lista de distribución, originalmente creada por la Consejería de Educación del MEC en los Países Bajos: FORMESPA (Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera). Constituida por unos 670 miembros (profesores en activo o alumnos de Máster ELE, docentes en diversos niveles educativos), se trata de un colectivo repartido por todo el mundo. En la lista conviven profesores nativos y profesores no nativos, aunque su perfil es sensiblemente diferente a ELENZA. El nivel de español de todos los inscritos es alto, y también lo son su conciencia profesional y su voluntad de formación didáctica, ya que todos ellos se han apuntado en la lista voluntariamente.

Esa disparidad de procedencias, perfiles y, presumiblemente, intereses da lugar a que FORMESPA se caracterice como lista preferentemente informativa, con un importante número de mensajes unidireccionales (informaciones acerca de novedades bibliográficas, becas, cursos, ofertas de trabajo, proyectos de investigación, etc., de razonable interés

de cederrones que en algún modo vienen suplir esa carencia, entre ellos el más reciente, el titulado *Hablando por los codos* (2003, distribuido a principios de 2004).

11 A pesar de que los contenidos del website son de inmediata utilización en la clase, y pudiera parecer que por esta razón debieran ser los más valorados por los docentes neozelandeses, diversas encuestas enviadas a los profesores de ELE revelan que la lista de correo-e es el medio de ayuda a la docencia más apreciado, seguido del web y por encima de otras opciones, como cursos nacionales, cursos locales o visitas a escuelas.

general), que coexisten con los que hemos descrito como información abierta (debates de índole profesional, metodológica y lingüística).

La capacidad de recibir información con carácter prácticamente inmediato ha sido uno de los elementos más valorados por los miembros de la lista, y este hecho puede ser de utilidad para la docencia del ELE en zonas remotas, como las que protagonizan este Encuentro. Sin este servicio, el profesor de ELE debería visitar regularmente los sitios web de editoriales, de universidades, instituciones, etc. para buscar determinadas informaciones¹²... El peaje no es demasiado alto: soportar algunos mensajes que no reúnen el interés suficiente.

Con todo, FORMESPA presenta un déficit importante, según nuestra concepción de la función de las listas de correo-e, y éste no es otro que el escaso número de mensajes referidos al debate metodológico. Ciertamente suponemos que la actualización lingüística no es uno de los constituyentes más necesarios para los miembros de FORMESPA habida cuenta de su nivel avanzado o nativo. Sin embargo, hemos de suponer también que los contenidos metodológicos sí debieran serlo. No podemos concluir que la preparación metodológica sea suficiente por el simple hecho de que sus miembros sean competentes en la lengua que imparten. Por lo demás, ninguno de nosotros debiéramos sustraernos de un permanente estado de revisión y actualización de nuestros conocimientos... De nuevo, regresamos al aludido "divorcio" entre la concepción de la docencia del ELE y la realidad de la misma.

Citaremos un ejemplo sobre este particular, y abordaremos después los medios que desde las Asesorías Técnicas de Canberra y Wellington hemos puesto en marcha para intentar proveer de formación metodológica a los docentes de ELE, ahora ya de todo el mundo.

Decíamos que asociar competencia comunicativa con calidad pedagógica es cuando menos arriesgado. La enseñanza del ELE es una "recién llegada" al mundo de la didáctica de las segundas lenguas. Este hecho le ha permitido retomar y adaptar –y a partir de ahí, recrear, y avanzar rápidamente- mucho de lo que se ha hecho en la enseñanza del inglés o del francés, principalmente, como L2. Tenemos excelentes investigadores con brillantes aportaciones –teóricas y prácticas- a la didáctica del ELE. Incluso podríamos afirmar que la efervescencia de esta investigación tiene mucho que ofrecer a la didáctica del español como lengua materna. Sin embargo, no es menos cierto que esas investigaciones no alcanzan la difusión debida. Insistimos en el "aprender a aprender", pero el "enseñar a enseñar" (ELE en este caso) es aún una asignatura pendiente. Las titulaciones españolas, Filología Hispánica en la mayoría de los casos, capacitan a los jóvenes profesionales a impartir la docencia del ELE, pero los estudios específicos suelen ser posgrados, cursos de

12 Buena parte de la información distribuida en FORMESPA es difundida por otros organismos. Así sucede con, por ejemplo, el Tablón de Anuncios del Foro Didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes.

máster o seminarios, que en muchos casos no forman parte del bagaje académico del profesorado.

Un solo un ejemplo, que espero que resulte ilustrativo... En el excelente Foro Didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes, se formulan a menudo dudas (de profesores o de alumnos de español) acerca de muy variados aspectos de la enseñanza del ELE, aunque con frecuencia suelen ser aspectos gramaticales. Las respuestas proceden de otros participantes, presumiblemente docentes de ELE, y presumiblemente también profesionales conscientes y activos en tanto que implicados en ese foro. Sin embargo, muchas de las respuestas ofrecidas resultan gramaticalmente inapropiadas y obsoletas en su concepción pedagógica, perpetuando explicaciones basadas en lo normativo, ni siquiera pertinentes para el análisis del español como L1. Ignoro si existe algún estudio exhaustivo que analice sistemáticamente, por ejemplo, este tipo de intervenciones, pero podría ser revelador del estado de la enseñanza del ELE en lo relativo a la formación de formadores (Ruiz Campillo [2004] sí ha retomado algunas de esas intervenciones para mostrar su inquietud hacia el conservadurismo de algunos docentes).

3. redELE: UN PROYECTO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES DEL ELE, DESDE AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA

Hemos señalado que, en el panorama internacional, la lista FORMESPA se mostraba insuficiente para abordar la formación metodológica que perseguíamos. Seguramente tampoco el formato mensaje de correo es el más apto para debates de larga extensión, explicaciones prolijas, etc., aunque sí se acomoda a la discusión de aspectos concretos...

Para intervenir sobre esta situación, y con una perspectiva internacional, más allá de las fronteras neozelandesas o australianas, creamos en marzo de 2004 el proyecto redELE, albergado en la actualidad en <http://www.sgci.mec.es/redele>. Su dimensión internacional lo hace, por consiguiente, susceptible de ser usado (y de recibir la participación de) por los profesionales de la enseñanza del ELE en Asia-Pacífico.

redELE nació precisamente con una voluntad de dotar de nuevos contenidos a las listas de distribución: FORMESPA, ELENZA, la citada PLATYPUS y, también auspiciada por una Consejería de Educación, ELEBRASIL¹³. En este sentido redELE es, al menos por el momento, el remate de una evolución casi natural de las listas: tras la lista en sí, un entorno web de carácter más o menos local y finalmente una cobertura internacional que apuesta por la formación metodológica del profesorado ELE.

13 ELEBRASIL, fundada a principios del año 2003 y alojada igualmente en RedIRIS, es otro ejemplo del rendimiento de las listas para satisfacer necesidades diversas de la formación del profesorado, arropado también por otro web: el excelente Centro de Recursos Virtual María Moliner. Cuenta con unos 700 miembros inscritos, y un entusiasta ritmo de envío de mensajes, al amparo de unos requerimientos profesionales semejantes.

redELE se articula en torno a tres ejes fundamentales: las mencionadas listas de distribución de correo para profesionales del ELE (y las páginas web asociadas a las mismas): en total más de 1.500 profesionales sobre los que se mantiene contacto inmediato; la publicación en línea redELE (Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN 1571-4667) y la Biblioteca virtual de didáctica del ELE (ISSN 1697-9346), todo ello coordinado desde las Asesorías Técnicas del MEC en Canberra y Wellington.

Descritas ya las listas, diremos que la revista redELE está abierta a la participación de cualquier persona interesada en dar a conocer sus investigaciones, materiales didácticos o experiencias docentes al amparo de una publicación oficial. Tienen en ella cabida trabajos inéditos, pero también artículos que hayan aparecido en actas de congresos (de difícil distribución internacional), en revistas especializadas (ya agotadas), etc., siempre que no estén presentes ya en la internet. Se trata de poner al alcance de la comunidad de docentes del ELE un amplio repertorio de estudios con los que actualizar sus conocimientos metodológicos. Este tipo de publicación es común en la didáctica de otras lenguas; sin embargo hasta el momento no existía nada parecido en el mundo del ELE, al menos con carácter sistemático y gratuito. Sin ediciones de este género, resulta complejo compartir la información y, con ella, avanzar en la investigación.

En seis meses de vida redELE habrá editado tres extensos números: muchos miles de folios de información utilizable gratuitamente y de forma inmediata, y las perspectivas son excelentes a medida que se conoce el proyecto.

Con redELE se desea concentrar información, y se quiere además democratizarla: no sólo el acceso es gratuito sino que también la participación está abierta a todos los jóvenes investigadores que por lo general no tienen acceso a la publicación de sus trabajos. En este momento, en redELE conviven trabajos de algunos de los más destacados especialistas de la didáctica del ELE de todo el mundo con las aportaciones de profesor@s capaces de ofrecer experiencias e ideas valiosas. Con todo este material, de aparición periódica, se puede:

- fomentar la actualización del profesorado, tanto en estudio solitario como en claustros o grupos de trabajo
- disponer de materiales y recursos para la clase, que en ocasiones puedan actuar como modelos para el desarrollo de otros nuevos
- disponer de materiales y recursos para la impartición de seminarios de especialización
- conocer el estado de la investigación de la didáctica del ELE, y en consecuencia progresar en tales investigaciones

- contribuir a la profesionalización de la docencia del ELE, y establecer determinados estándares de calidad

Estos objetivos son compartidos, en buena medida, por la Biblioteca Virtual, que, como su nombre indica, acoge obras de gran extensión, preferentemente tesis doctorales y memorias de máster ELE. En este momento existe ya –la Biblioteca fue creada en junio de 2004- un acuerdo de cooperación con los Máster ELE de las Universidades Nacional a Distancia, Antonio de Nebrija, de Barcelona, de Murcia y de Salamanca para transferir la edición de los trabajos de sus titulados, que confiamos que se pueda extender a otras instituciones, y que parece garantizar larga vida a estas estanterías virtuales. La publicación –de nuevo un buen aliciente para los jóvenes investigadores- pone fin a la tremenda “injusticia” (para los autores y para la profesión) que suponía guardar en el anonimato trabajos de didáctica del ELE que se han hecho merecedores de una titulación universitaria. Con la Biblioteca se consiguen, al menos, tres objetivos añadidos: ofrecer un panorama de la investigación de la Universidad española, dar a conocer los procedimientos de investigación en didáctica de segundas lenguas y disponer de importantes conocimientos a partir de los datos presentados en los marcos teóricos de estos trabajos.

4. CONCLUSIÓN

Se querido mostrar en esta comunicación el importante camino que queda por recorrer para alcanzar parámetros de calidad en la enseñanza del ELE en Oceanía y en otros lugares del mundo, en tanto que los mismos se vinculan indisolublemente a la formación de los docentes; y se han detallado diversas acciones emprendidas por la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda para abordar la formación de formadores. Algunos de esos proyectos –las listas de correo electrónico o pequeños webs asociados a ellas- se presentan como fácilmente exportables a otros países de Asia-Pacífico. Otros, como el mencionado web de ELENZA, por su filosofía abierta, se ha señalado como compartible. Y compartible –en uso y en participación- el proyecto redELE, nacido desde Australia y Nueva Zelanda para todo el mundo en una ruta que puede y debe pasar por Asia.

REFERENCIAS

Association of Colleges of Education in New Zealand (2004): *Survey of the Situation of International Languages in Teacher Education Institutions in New Zealand 2001-2003*. Association of Colleges of Education in New Zealand y NZ Association of Language Teacher. Wellington.

Bordoy, Manuel (sin fecha de edición): “FORMESPA, una lista de distribución para profesores y formadores de español como lengua extranjera”, en *Culturele* <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/formespa.html>

Branaman, Lucinda E. y Rhodes, Nancy C. (1999): *Foreign Language Instruction In The United States. A National Survey of Elementary and Secondary Schools*. Center of Applied Linguistics.

Cruz Piñol, Mar (1999): “ESPAN-L, un ‘foro de debate’ en la internet sobre la lengua española”, en *Estudios de Lingüística Española* <http://elies.rediris.es/elies1/>

Ruiz, José Plácido (2004): Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la "concordancia temporal", en *redELE*, núm. 2, octubre

Sánchez, Javier y Yagüe, Agustín (2004): "¿Adónde vamos, de dónde venimos?", en *redELE*, núm. 1, junio