

El alineamiento constructivo en la enseñanza de español como lengua extranjera / segunda lengua

Constructing alignment in Spanish as a foreign/second language teaching

María Simarro Vázquez / Ana María Aguilar López

Universidad de Burgos

msimarro@ubu.es / amaguilar@ubu.es

Recibido el 22 de agosto de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: El presente artículo analiza el esquema general de un proceso formal de enseñanza del español como LE / L2: los objetivos que se plantean, los contenidos necesarios para lograrlos, la metodología, las actividades que se emplean para la aprehensión de tales contenidos y el sistema de evaluación empleado. Comprobaremos que, en cierto momento del proceso, se tiende a romper la línea inicialmente marcada, logrando así una enseñanza no alineada y, por tanto, un aprendizaje, en cierto modo, superficial (BIGGS, 2005).

Palabras clave: *ELE*; Proceso de enseñanza; alineamiento constructivo; DELE.

Abstract: The article analyzes the general outline of a formal process of Spanish as a second/foreign language teaching, from the objectives to the table of contents needed to achieve them, the methodology and the activities used for the learning of those contents and the assessment method used. It will be shown that, in a certain moment of the process, the line initially drawn is usually broken. The result is a non-aligned teaching and, therefore, a superficial learning (BIGGS, 2005).

Key words: *ELE*; Learning process; constructive alignment; DELE.

I

ntroducción

Cualquier proceso formal de enseñanza-aprendizaje cuenta, generalmente, con una programación previa de intenciones. En ella deberán recogerse los objetivos que se persiguen, los contenidos que han de abordarse para la consecución de tales objetivos, la metodología que se empleará, las actividades que nos llevarán a lograr los objetivos inicialmente establecidos y, por último, los criterios y métodos de evaluación de los mismos. En una situación ideal, entre todos estos aspectos del proceso de enseñanza existirá una relación lógica que permitirá identificar sin problemas una línea de coherencia interna entre ellos. Es lo que J. BIGGS (2005) denomina “alineamiento constructivo”.

Presumiblemente, el hecho de contar con dos documentos de la envergadura del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIP), debería convertir la labor de la planificación dentro del campo de la enseñanza del español como Lengua Extranjera (LE) o Segunda Lengua (L2) en una tarea sustancialmente más sencilla. El primer documento nos facilita la ardua labor del establecimiento de los objetivos que deben perseguirse, mientras que el PCIC ha logrado el establecimiento de los contenidos que deben abordarse para la consecución de tales objetivos dentro de la enseñanza del español. Por lo tanto, la línea que debe seguirse tiene que dirigirse hacia las actividades que han de desarrollarse en el aula y, por supuesto, la evaluación de todo el proceso. Es en estos dos aspectos donde el proceso de enseñanza tiende a desviarse de esa línea imaginaria deseada.

Una muestra de no alineamiento en la enseñanza de español LE/L2 podemos encontrarla en el tratamiento del humor verbal en los niveles C y su evaluación en los diplomas de español otorgados por el Instituto Cervantes DELE C1 y DELE C2.

1.- El alineamiento constructivo

Desde la década de los 70 del pasado siglo XX se viene investigando sobre el aprendizaje del estudiante en países como Suecia, el Reino Unido o Australia, entre otros. En todos ellos se comenzaron trabajos similares en torno al mismo tema desde diferentes marcos teóricos pero con conclusiones muy similares. En Suecia, MARTON y SÄLJÖ (1976), tras diversos estudios, definieron dos tipos de aprendizaje: el superficial y el profundo. Según los autores, los sujetos que aprenden superficialmente utilizan actividades de bajo nivel cognitivo en todos los casos, incluso en los que se

requieren actividades de nivel superior. Evidentemente, se trata del enfoque de aprendizaje que debe evitarse. Lo que debe perseguir el docente es un enfoque profundo por parte de sus alumnos, en el que el sujeto desarrolle actividades cognitivas más apropiadas para llevar a cabo las tareas que se le proponen.

Las conclusiones de los autores suecos coincidían con las que obtuvo ENTWISTLE (1983), por su parte, y BIGGS (2005), por la suya. En todos los casos, dichas teorías sobre el aprendizaje se basan, a su vez, en el marco teórico general del constructivismo, iniciado por el psicólogo cognitivo Jean PIAGET. Dentro de las diferentes ramas de esta teoría general pueden distinguirse una serie de aspectos comunes que son los que más interesan a nuestro propósito: «...el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes; es decir, sus enfoques de aprendizaje» (BIGGS, 2005: 31). El mero hecho de adquirir cierta información no conlleva un cambio en el modo de concebir el mundo que tenemos. Sí lo hace, sin embargo, el modo en que estructuramos dicha información. De este modo, BIGGS (2005) entiende que para que el cambio conceptual definido se produzca han de darse los siguientes condicionantes:

- Todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, estudiantes y profesores, han de definir claramente sus objetivos.
- Los profesores deben conseguir que los alumnos se encuentren motivados en todos los momentos del proceso.
- Los estudiantes deben sentirse libres a la hora de llevar a cabo sus tareas y no entenderlas como una pesada carga que quitarse de encima. Siempre que se logre la motivación, previamente comentada, no tendrán inconveniente en realizarlas de manera comprometida.
- Debe lograrse el diálogo y la colaboración entre los estudiantes, creando así un clima agradable en el que llevar a cabo las tareas que se les propongan.

En caso de no conjugarse todos estos factores, de manera casi irremediable, estaremos ante casos de enfoques superficiales por parte del alumnado. Dentro de las tareas comentadas, la tarea por excelencia en todo proceso de aprendizaje es la evaluación, en todas sus modalidades: sumativa, continua, final, etc. Es en este punto donde, con mayor frecuencia, encontramos casos de no alineamiento en el proceso, logrando así la superficialidad de la que queremos huir. Insistiremos en ello más adelante.

Veamos cómo define BIGGS el “alineamiento constructivo”. En primer lugar, adopta el principio de Thomas J. SHUELL (1986) en el que el psicólogo establece que para que los estudiantes logren los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que los estudiantes realicen las actividades de aprendizaje que lleven a alcanzar esos resultados. Según BIGGS:

[...] al decir cuáles son los resultados deseados, estamos clarificando nuestros objetivos. Al decidir si los resultados se aprenden de una manera razonablemente eficaz, tenemos que relacionar nuestra evaluación con aquellos objetivos y definir lo que pueda significar razonablemente eficaz con nuestro sistema de calificación. Además, al hacer que los estudiantes lleven a cabo las actividades adecuadas de aprendizaje, estamos enseñándoles de manera eficaz. Más importante aún es que estemos diciendo que todos estos aspectos de la enseñanza se apoyan mutuamente; cada uno de ellos forma parte del sistema total, no es un mero añadido. [...] Un desequilibrio en el sistema lleva al fracaso (BIGGS: 45-46; la no cursiva es nuestra).

El fin que se persigue alineando todos estos componentes no es otro que el aprendizaje profundo. Es evidente por qué debe perseguirse el alineamiento. Estableciendo una serie de objetivos claros, seleccionando el método de enseñanza apropiado para lograr tales objetivos y señalando las tareas de evaluación que permitan comprobar si los estudiantes han aprendido lo que los objetivos señalan que deben aprender, el éxito del proceso está prácticamente garantizado. De cualquier manera, queda por especificar cuál es el nivel de comprensión que el alumno debe lograr respecto a los objetivos planteados. Para lograr definir tal nivel, BIGGS hace uso del constructivismo como teoría del aprendizaje, « [...] de ahí el alineamiento constructivo como enlace entre la idea constructivista de la naturaleza del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza» (BIGGS, 2005: 47).

Por lo tanto, se trata de crear una línea de consistencia entre los objetivos que deben perseguirse, la metodología a emplear, las actividades que se consideren necesarias para lograr los objetivos y el sistema de evaluación de todo el proceso. A nuestro entender, en esta línea no debe olvidarse la explicitación de los *contenidos* que el estudiante debe aprehender para lograr los objetivos inicialmente definidos. Es a través de la transmisión efectiva de ciertos contenidos, y no de otros, por la que los alumnos llegan a alcanzar las competencias que se marcan en los fines que perseguimos en nuestro proceso de enseñanza y el suyo de aprendizaje.

2.- Aplicación del alineamiento constructivo al aula de español LE/L2

La propuesta de Biggs nos resulta tremendamente interesante para cualquier ámbito de enseñanza, si bien dentro de la enseñanza de una lengua extranjera puede serlo aún más.

Este planteamiento general se corresponde, en definitiva, con las propuestas que vienen realizándose en los últimos años en lo que a la confección del currículo se refiere. En los estudios que tratan el tema de las programaciones curriculares se plantean tres niveles diferentes de concreción curricular, a saber:

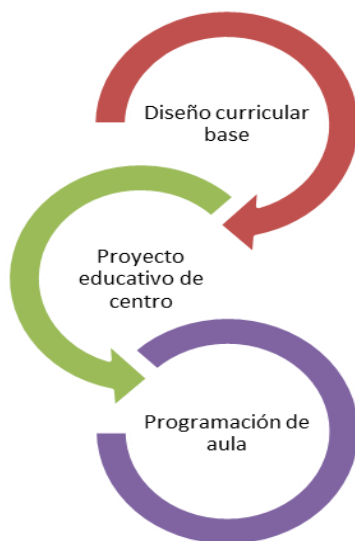


Figura 1. Niveles de concreción curricular

En el ámbito de la enseñanza del español como LE/L2 contamos con dos herramientas de valor incalculable: el *Marco Común Europeo de Referencia* y, en el caso concreto del español, con el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El *MCER*, publicado por el Consejo de Europa en 2001, resulta una ayuda inestimable a la hora de especificar los objetivos que deseamos alcanzar en nuestra tarea docente, esto es, nos sitúa en el primer nivel de concreción curricular o diseño curricular base. Antes de su publicación, los fines de cada programación, en cualquier nivel de concreción, podían acercarse más o menos pero en numerosas ocasiones diferían dentro de un supuesto mismo nivel de adquisición de la lengua. Gracias al *MCER*, los objetivos que deben perseguirse en cada nivel se encuentran perfectamente definidos para todo aquel que desee hacer uso del documento y adecuarse así a las

descripciones recogidas por el Consejo de Europa, en pro de una mayor homogeneidad en el campo de la enseñanza y adquisición de las lenguas en y del viejo continente.

La cuestión que surge a continuación, una vez explicitados los objetivos, es la de qué contenidos necesitamos transmitir para lograr alcanzar los primeros. Dentro de la enseñanza de LE/L2 la respuesta nos viene dada por el Instituto Cervantes quien, en una encomiable labor, y ya en el segundo nivel de concreción, redactó su nuevo plan curricular en el que se desarrollan los niveles comunes de referencia para el español establecidos por el MCER “con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas” (INSTITUTO CERVANTES, 7). En él se recogen, entre otros, los diferentes contenidos que se consideran necesarios para lograr, en español, los objetivos que define el MCER.

Continuando nuestra supuesta labor de programación y, una vez especificados los objetivos y los contenidos, necesitamos seleccionar la metodología más apropiada para transmitir los mismos. De nuevo encontramos la respuesta en el MCER. El documento propone como enfoque más adecuado aquel orientado a la acción. Dicho enfoque:

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] El enfoque basado en la acción [...] tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (CONSEJO DE EUROPA, 2001: 9).

De este modo, se concibe al estudiante como un agente social que desarrolla una serie de tareas que le hacen interactuar con el mundo y modificarlo en la medida correspondiente. Aplicando esta concepción del individuo al modo en que aprendemos nos acercamos a las ideas constructivistas, entre otros, de Piaget y de Vygotsky que a su vez defiende BIGGS (2005). El ser humano aprende y ello le lleva a construir su propio concepto del mundo, interactuando con él en todo momento.

Una vez decidida la metodología que emplearemos, continuando todavía en el nivel de concreción número dos, tendremos que optar por uno u otro material, siempre en función de las actividades que se incluya para la transmisión de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos definidos a través de la metodología elegida. Existen suficientes materiales en el mercado que cumplen todos los requisitos antes establecidos de manera que nuestra labor en lo que al alineamiento se refiere, hasta este punto, continuará resultando factible.

Sin embargo, llegamos al punto de la línea que más problemas crea en su trazo. Se trata de la evaluación del proceso. Numerosas observaciones nos han llevado a concluir que en esta tarea la línea inicialmente trazada tiende a alejarse del esquema general en ciertas ocasiones. Las diferentes pruebas analizadas muestran una serie de desviaciones respecto a la evaluación de los objetivos señalados en el *MCER* para algunos niveles, más concretamente, para los niveles C1 y C2.

3.- La evaluación de lenguas en el *MCER*

Existen tres formas diferentes de hacer uso del *MCER* como recurso de evaluación. En primer lugar, puede emplearse para determinar lo que se evalúa en una prueba. En este aspecto, el documento se centra en la evaluación de actividades comunicativas de la lengua –expresión, comprensión, interacción y mediación orales y escritas– a partir de tareas que pueden ser diseñadas y especificadas siguiendo los contenidos expuestos en diferentes apartados del *MCER*. El documento no incluye la evaluación del dominio lingüístico a través de la valoración explícita de competencias, comunicativas o no. Se supone que estas competencias son medidas de manera integral a través de las tareas diseñadas. Podemos observar cómo, en pruebas y exámenes oficiales de medición de la competencia comunicativa, en ocasiones no se cumplen estas recomendaciones, es decir, no se comprueba si los sujetos han logrado ciertos objetivos que el *MCER* expone a través de sus escalas y descriptores en algunos niveles, produciéndose así el desequilibrio en el sistema que advertía BIGGS.

En segundo lugar, los autores del *MCER* proponen hacer uso del documento para interpretar resultados de pruebas. Las mejores herramientas para tales valoraciones las constituyen las escalas, para evaluar el logro de objetivos concretos de aprendizaje, y los descriptores, para formular criterios generales de evaluación. Es en este punto donde sí se proponen las diferentes herramientas, tanto para las actividades comunicativas, como para las competencias concretas.

Como tercera aplicación del documento sugieren su empleo en la realización de comparaciones entre sistemas de certificación existentes. Se exponen cinco formas de relacionar procesos evaluativos, a saber: equiparación, calibración, moderación estadística, punto de referencia y moderación social¹.

¹ Para mayor detalle, cf. *MCER* pp. 182-183.

3.- El sistema de certificación *DELE*

En el ámbito de la evaluación de LE/L2 parece indiscutible que las pruebas de medición de la competencia lingüística por excelencia son los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*, los *DELE*, elaborados por la Universidad de Salamanca y administrados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a través de sus sedes y su red de centros acreditados diseminados por el mundo. Se trata de exámenes oficiales de reconocido prestigio a nivel internacional, con una validez y fiabilidad indiscutibles y con un nivel de impacto de gran alcance.

A pesar de ello, encontramos una laguna importante en cuanto al tipo de textos, orales y escritos, incluidos como *input* de las pruebas. En ninguna de las pruebas que se plantean dentro del sistema de certificación se incluye algún texto de carácter humorístico². De esta manera el sistema de evaluación parece alejarse un poco de la línea iniciada por el *MCER* en la especificación de objetivos.

Si se desea realizar la primera aplicación del *MCER* que recogíamos más arriba, en cuanto a su empleo en la determinación de lo que se evalúa, nos encontramos el descriptor de la *Competencia sociolingüística* de nivel C1: «Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico» (CONSEJO DE EUROPA, 201: 119).

Así mismo, en el último anexo que incorpora el *MCER*, el de «Las especificaciones de capacidad lingüística (“Puede hacer”) de ALTE» encontramos en su «Documento 6. Resumen de especificaciones de Estudio de ALTE» el siguiente texto correspondiente al quinto y último nivel de competencia que define la asociación: «PUEDE comprender chistes, digresiones coloquiales y alusiones culturales». Sin embargo, no encontramos, al menos hasta la fecha, ningún texto de carácter cómico que los sujetos deban interpretar o producir. Se trata de un recurso del que se hace uso en la mayor parte de los intercambios comunicativos, incluso en registros formales, por lo que consideramos que no puede ser olvidado en la evaluación de lenguas.

En nuestra opinión, en este estadio de adquisición de la lengua, cualquier sujeto comprende y, en ocasiones, puede llegar a producir, textos cómicos de diferente clase, sean chistes, pequeños juegos de palabras más o menos elaborados, o de otro tipo. Una prueba de evaluación lingüística debería comprobar de algún modo si el sujeto posee esta capacidad o no.

² Cf. M. SIMARRO VÁZQUEZ, 2013.

4.- Conclusiones

Tras la publicación de la obra de BIGGS y su propuesta de alineamiento constructivo en la enseñanza superior, entendimos como adecuada la misma para el ámbito de la enseñanza de lenguas modernas, en nuestro caso el español. La línea que debe respetarse entre los objetivos de aprendizaje; los contenidos a tratar; la metodología apropiada para la transmisión de los contenidos; las actividades idóneas para la aprehensión de los contenidos y, por tanto, la consecución de los objetivos planteados; y, por fin, la evaluación de los estudiantes en lo que a consecución de objetivos se refiere se traduce en la enseñanza de LE/L2 en lo siguiente:

- El *MCER* recoge los objetivos que deben perseguirse en cada uno de los niveles de referencia.
- El *PCIC* especifica los contenidos a tratar en el aula en cada uno de los niveles.
- El *MCER* propone como metodología más apropiada el enfoque orientado a la acción.
- Las actividades a realizar pueden ser las propuestas por los diferentes materiales existentes en el mercado, a los que se presupone su adecuación al *MCER* y al *PCIC*, o diseñadas por el propio docente, siempre continuando la línea descrita.
- La evaluación por excelencia de los objetivos en LE/L2 es la llevada a cabo por los *DELE*.

Una larga observación de estas pruebas nos lleva a concluir que, en la evaluación de los niveles C en el sistema de certificación *DELE*, más concretamente en la evaluación de la competencia sociolingüística, este equilibrio en el sistema se ve ligeramente alterado o, al menos, no llega a completarse la línea, al no valorarse la capacidad de los candidatos en cuanto a la interpretación de textos humorísticos.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 2005.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Anaya e Instituto Cervantes, Madrid, 2001.
- Entwistle, N. *Styles of Learning and Teaching. An integral Outline of educational Psychology*, John Wiley and Sons, Chichester, 1983.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006.
- Marton, F.; Säljö, R. «On qualitative differences in learning-I: Outcome and process», *British Journal of Educational Psychology*, 46, 1976, págs. 4-11.
- Rosas, R. *Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*, Arique, Buenos Aires, 2001.
- Simarro Vázquez, M. «Los enunciados retroactivos humorísticos como medidores de la competencia léxico-semántica de hablantes de ELE», en M. Belén Alvarado Ortega y Leonor Ruiz Gurrillo (Coords.), *Humor, ironía y géneros textuales*, Universidad de Alicante, Alicante, 2013, págs. 83-115.

