

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (eds.)

*Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*



TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

NÚMERO ESPECIAL

Nº 19 – 2012

Director

Juan C. Godenzzi

© 2012, Section d'Études hispaniques

Montréal, Université de Montréal

ISSN-e 1913-0481

EL PROGRAMA DE ESPAÑOL LENGUA TERCERA EN QUEBEC: ¿HACIA UNA INTEGRACIÓN DE LAS DIRECTRICES DEL CONSEJO DE EUROPA?

Marjolaine Auclair-Davreux
Universidad de Montreal

Introducción. La enseñanza de ELE en Quebec. MCER y PCIC: usos e iniciativas canadienses. Justificación. Objetivos de la investigación. Estructura del programa de formación. Análisis del programa y comparaciones. Reflexiones. Conclusiones finales.

RESUMEN

En este trabajo expongo mi memoria de Máster realizado en la Universidad de Granada, España. Su principal objetivo es analizar el programa de español lengua tercera en la enseñanza secundaria, publicado en el 2006 por el Ministerio de Educación de Quebec (MELS), para averiguar si integra las directrices del Consejo de Europa. El estudio propone un análisis profundo de los componentes del programa, una comparación con los documentos de referencia europeos y una correlación de niveles. Se describe el contexto del estudio, sus objetivos y los resultados del análisis y de la correlación a través de reflexiones y conclusiones.

ABSTRACT

Here I present work from my Masters' thesis completed at the University of Granada, Spain. The main objective of this project is to analyse the secondary school program for Spanish as a Third Language published by the Ministry of Education of Quebec for its integration to the recommendations of the Council of Europe. The study proposes an analysis of the program components, a comparison between the European documents of reference and a correlation of the levels. The context of the study, its objectives and results are first presented, then final thoughts and conclusions are outlined.

1. Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) elaborado por el Consejo de Europa se define como “un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa” (Centro Virtual Cervantes: 2011). Su principal objetivo es facilitar la transparencia y la compatibilidad en la educación de idiomas y establecer unos índices comunes respecto a las cualificaciones evaluativas.

Con su publicación en el 2001, el MCER ha impulsado las mayoría de las editoriales, universidades y autoridades educativas a adaptar sus materiales y currículos a los niveles que propone. Considerando esas transformaciones en el campo de la enseñanza de lenguas y un aumento en la demanda de cursos de español en los establecimientos educativos de la provincia de Quebec, nos parece necesario examinar los programas existentes. En este estudio, pretendemos analizar el Programa de español tercera lengua para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria elaborado por el Ministerio de Educación de Quebec. Conocer la posición actual del currículo frente a esas novedades parece vital para poder entenderlo y desarrollarlo de manera óptima.

Este artículo pretende dar a conocer el proyecto de investigación cuyos objetivos eran explicar, analizar, comparar y relacionar el Programa de español lengua tercera del segundo ciclo de la educación secundaria de la provincia de Quebec con los documentos de referencia para la enseñanza del español lengua extranjera (el MCER y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Más precisamente, aspiramos a comprobar si el currículo de español lengua tercera de secundaria implanta y adapta sus componentes a los niveles de referencia del MCER. Proponemos identificar y relacionar elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el Programa del Ministerio de Educación así como ubicar sus componentes en los documentos de referencia. Este análisis tiene como objetivo facilitar la labor docente a la hora de utilizar dichos materiales para la planificación y elaboración de sus clases. Asimismo, deseamos encontrar una correspondencia entre el nivel alcanzado al terminar el programa y los niveles europeos de referencia.

A continuación, presentaremos el contexto de la enseñanza de ELE y los principales documentos de referencia europeos e iniciativas y proyectos canadienses relacionados. Luego expondremos el estudio empírico y los resultados del análisis y de la correlación terminando con algunas reflexiones y conclusiones del estudio.

1.1 La enseñanza del español en Canadá

En Canadá, la enseñanza del español difiere dependiendo de la provincia o territorio (El mundo estudia español: 2009) y de su legislación. En la educación primaria, se enseña únicamente en las provincias de Alberta, Colombia Británica, Ontario y Quebec. Alberta se distingue con su educación multilingüe y pluricultural; En el curso 2002-2003, implantó un programa bilingüe español-inglés que se ha integrado en el programa International Spanish Academies (ISA), el único del país, que tiene cada año más éxito dentro de la población.

En la educación secundaria, se imparten cursos de español sobre todo como materia optativa o en programas internacionales, en los que son obligatorios. En los estudios post-secundarios, la gran mayoría de los establecimientos ofrecen asignaturas de lengua castellana y en la Universidad “se imparten 76 titulaciones universitarias de primer ciclo en el área de lengua y literatura españolas en 42 universidades. Los programas de postgrado en la misma área son 17, en 10 universidades distintas. El español se enseña como lengua internacional en prácticamente cada una de las 94 universidades canadienses” (El mundo estudia español 2009: 114).

Cabe mencionar que el Ministerio de Educación español tiene una presencia importante en el país. Cuenta con dos asesores técnicos, uno en Ottawa y otro en Alberta. Existen Centros de recursos en las universidades de Montreal, de York (Toronto, Ontario) y en Edmonton (Alberta). Esas tienen el objetivo de promocionar la lengua y la cultura española y están dirigidos por los asesores técnicos destinados en Canadá. Además hay que destacar la presencia del Aula Cervantes en la Universidad de Calgary y sus iniciativas y proyectos concernientes la enseñanza del español en la provincia.

1.2 Sistema educativo y enseñanza de lenguas extranjeras

Con un sistema educativo descentralizado, la educación depende exclusivamente de cada una de las provincias y territorios (El mundo estudia español 2009: 107-108).

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo varía en todo el país. De hecho, “la tendencia a la internacionalización de la economía y el impacto de la

globalización está produciendo un incremento de la oferta y demanda de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria y, en algunos casos, también en primaria. Ese incremento va unido a un aumento de la obligatoriedad de ofrecer cursos de lenguas extranjeras cada vez en más niveles, pero casi siempre con carácter optativo” (El mundo estudia español 2009: 112).

2. La enseñanza de ELE en Quebec

2.1 Política lingüística

La política lingüística de Quebec es fruto de un largo proceso que empezó hace más de cuarenta años. Su intención es proteger y promover la lengua francesa en el territorio de Quebec para que sea la lengua común, o sea, de comunicación pública entre los quebequenses de cualquier lugar u origen. Uno de sus desafíos es conseguir mantener un equilibrio entre, por una parte, la afirmación clara del carácter francés de la sociedad quebequense mayoritariamente francófona (79.6 % de la población) y, por otra parte, el respeto de las comunidades anglófonas (8.2% de la población) y de los alófonos (12.3% de la población) que viven en el territorio (Gouvernement du Québec 2011).

2.2 Programme de formation de l'école québécoise (Reforma de la educación)

En el año 2004-2005, el Ministerio de educación de la provincia de Quebec instauró, después de muchos años de labor, el Programa de formación de la escuela quebequense que constituye la reforma del sistema escolar. Se basa en la voluntad que la escuela pueda ayudar a los jóvenes a alcanzar su proyecto de vida personal, escolar y profesional. Diseñado en la óptica de una formación de base común. El programa de formación se fundamenta en el desarrollo de competencias de los alumnos, es decir, en la utilización eficaz de sus conocimientos con el fin de realizar tareas y actividades reales. Por tanto, permite a la escuela ayudar al alumno a enfrentarse a las transformaciones de la sociedad y lo lleva a participar activamente en su aprendizaje.

2.3 Programa de español tercera lengua: Asignatura de español

Aunque la asignatura de español tercera lengua se ofrece desde hace ya tiempo en muchos establecimientos, en el año 2006 se publicó un programa detallado e incluido dentro del Programa de Formación de la escuela quebequense y que está diseñado para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, es decir, para los años 3º, 4º y 5º.

La asignatura de español se inscribe dentro del contexto de mundialización actual y responde a los objetivos del programa, además de posibilitar al alumnado una toma de conciencia de su propia cultura, los aportes de otra y los valores universales que existen. Español tercera lengua está destinada a alumnos que no conocen o conocen poco el idioma castellano. Posibilita una familiarización con un nuevo idioma y una nueva cultura. No se especifica el número de horas en el programa, pero está hecho para un total de 100 horas por año escolar. En el marco de la provincia de Quebec, y constatando el creciente interés por el español, su aprendizaje procura a los jóvenes la oportunidad de abrirse a otras culturas, hablantes, empleos y comercios para una futura actividad profesional o para un interés personal.

3. MCER y PCIC: usos e iniciativas canadienses

Canadá es uno de los cinco países observadores con los que cuenta el Consejo Europeo desde su creación. Su implicación indica apertura hacia las diferentes medidas y proyectos respecto a las políticas lingüísticas. De hecho, varias son las instituciones que se han interesado en el MCER, utilizando sus recomendaciones y siguiendo su modelo.

A continuación vienen los documentos que representan la realidad actual del uso del Marco Común europeo de referencia en el país.

3.1 CASLT- Asociación Canadiense de Profesores de Segundas Lenguas

La asociación organiza congresos y conferencias sobre la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Ha elaborado un “botiquín” de información sobre el MCER y el Portfolio en Canadá y ofrece sesiones de formación y talleres para darlos a conocer. Promociona eventos como en el 2007, un simposio de dos días sobre la utilización del Marco común de referencia y el Portfolio de lenguas y un coloquio (2006) que convocó a representantes de los ministerios de educación responsables de los programas de FSL (Francés segunda lengua) y ESL (Inglés segunda lengua) con el objetivo de explorar la posibilidad de establecer un marco de referencia canadiense para las lenguas (CASLT: 2011).

3.2 «L’exploitation du Cadre européen de référence pour les langues dans le contexte canadien : guide à l’intention des responsables de l’élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d’études» (Conseil des ministres.2010)

Proyecto pan-canadiense elaborado por el Conseil des ministres de l’éducation (Canadá) en enero del 2010. Se trata de un texto destinado a responsables y diseñadores de programas de estudios canadienses que presenta el MCER en el contexto canadiense, la forma de trabajar con el Marco, y los elementos a tener en cuenta a la hora de utilizar los niveles de referencia del MCER y el Portfolio europeo de lenguas en Canadá.

La guía tiene como objetivo presentar posibles orientaciones para una eventual explotación del MCER en el contexto canadiense.

3.3 “Nouvelles perspectives canadiennes: proposition d’un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada (Vandergrift, 2006)”

Es la propuesta de Laurens Vandergrift (Universidad de Ottawa) para un marco común de referencia para las lenguas, específico para Canadá. Aunque este proyecto apunte las lenguas oficiales del país sin mencionar las LE, consideramos sus recomendaciones muy valiosas. Proporciona información esencial para comprender cómo este texto puede incidir sobre los programas de lenguas y cuáles serían las repercusiones que llevaría la adopción del MCER en el contexto canadiense.

Con sus recomendaciones, Vandergrift da un paso más hacia el uso del MCER en Canadá. Apunta las ventajas considerables del documento europeo caracterizado por su coherencia y transparencia, capacitándolo a responder a la diversidad de necesidades y de culturas pedagógicas de las provincias y territorios.

3.4 Trabajo del Aula Cervantes en Calgary: Correlación entre el programa de Alberta y el Plan curricular del Instituto Cervantes

El estudio “La educación francesa y española en Alberta: una correlación entre el currículo de lengua del oeste de Canadá y los descriptores de los niveles de referencia”, llevado a cabo por Carlos Soler Montes y María Jesús Plaza, pretende establecer una correspondencia exacta entre los documentos europeos y canadienses de los 4 programas de estudio de Alberta con los descriptores del francés y español, basándose en el MCER. Los descriptores están recogidos dentro del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y detallan los niveles de referencia del Marco común.

La realización de este proyecto demuestra que existe un interés real, por parte de las autoridades educativas, hacia la implantación de niveles de referencia en el sistema

escolar. También señala las múltiples ventajas que el Plan curricular puede proporcionar a los profesionales de la enseñanza de la lengua española además de la promoción de certificación internacional.

3.5 El currículo de lenguas en Colombia Británica: Additional Languages Elementary– Secondary Curriculum (2010)

El Ministerio de Educación de Colombia Británica ha publicado una guía adicional para el currículo de lenguas en las escuelas secundarias de la provincia. Se basa en el MCER y se organiza alrededor de competencias, utilizando los niveles de referencia en vez de grados. En pocas palabras, ofrece un ejemplo de adaptación de los niveles de referencia del MCER dentro de un contexto de enseñanza reglada y permite ver cómo los expertos han diseñado el programa y de qué manera han introducido el paso de un nivel a otro.

4. Justificación

La envergadura del MCER se refleja en su adopción más allá del viejo continente, por otras naciones que han estado modificando y adaptando su currículo a esos niveles además de seguir sus recomendaciones. Canadá, además de haber apoyado el proyecto europeo desde el principio como país observador, ha puesto en marcha varios trabajos de investigación y documentos para la explotación del MCER en el contexto educativo canadiense. Observando el panorama y los diferentes proyectos asociados al MCER en Canadá, llegamos a cuestionarnos sobre la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec y la relación que tiene con el documento de referencia. Un estudio del programa de español tercera lengua para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria hecho por el Ministerio de Educación parece relevante porque permitiría conocer la posición actual del currículo frente a esas novedades para poder entenderlo y desarrollarlo de manera óptima.

Nos preguntamos entonces si el programa de español de segundo ciclo de enseñanza secundaria en Quebec implanta y adapta los niveles europeos de referencia del MCER; si existen elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el programa del Ministerio de Educación de Quebec; dónde pueden encontrar los usuarios del currículo de español de Quebec los componentes del programa dentro de los documentos de referencia europeos; y cuál es la correspondencia del nivel último que alcanzan los alumnos al final del programa (3 años).

Responder a esas cuestiones permitirá situar el programa de español lengua tercera frente a los documentos de referencias específicos a la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente el español. Asimismo, los resultados podrían aportar datos significativos que tendrían repercusiones en las prácticas docentes y en la adopción y utilización de esos referentes de los que los expertos alaban el uso.

5. Objetivos de la investigación

Con este trabajo quisimos, en un primer momento, comprobar si el currículo de español lengua tercera del segundo ciclo de enseñanza secundaria en Quebec implanta y adapta sus componentes a los niveles de referencia del MCER. En segundo lugar, identificar y relacionar elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el programa del Ministerio de Educación. El tercer objetivo trata de ubicar los componentes del programa de español en los documentos de referencia con el fin de facilitar la labor docente a la hora de utilizar dichos materiales. Y finalmente, nos propusimos encontrar una correspondencia entre el nivel alcanzado al terminar el programa y los niveles europeos de referencia.

6. Estructura del programa de formación

El programa de español lengua tercera pretende servir de referencia para la enseñanza del español en los establecimientos de la provincia de Quebec. Precisa los alcances y orientaciones que guiarán las elecciones educativas. Ofrece una visión común de las competencias a desarrollar así como el enfoque que adoptar. (Enfoque comunicativo que preconiza la contextualización de los aprendizajes) (Belzil 2007: 30).

“Español, tercera lengua”, es una asignatura optativa que se ofrece en el segundo ciclo de educación secundaria en las escuelas francófonas, anglófonas públicas o privadas de todas las regiones de la provincia de Quebec (Belzil 2007: 30).

Está destinado a alumnos quebequeses no hispanófonos, que no conocen o conocen poco el idioma enseñado. Se trata de una iniciación a una nueva lengua y a su cultura que favorecerá la apertura, el respeto y la tolerancia hacia locutores de otros países.

Cabe precisar que una de sus limitaciones es el contexto en que se lleva a cabo: desarrollándose únicamente en el marco escolar durante un número limitado de horas. El papel del profesor y la implicación de los alumnos determinarán la calidad del aprendizaje e influirá a la hora de fomentar un medio rico y estimulante necesario al aprendizaje de calidad. El siguiente cuadro resume claramente el programa:

ESPAGNOL, LANGUE TIERCE (Tiré du programme de formation de l'école québécoise, 2 ^e cycle, Espagnol, Langue tierce)				
COMPETENCES	SENS DE LA COMPETENCE	COMPOSANTES DE LA COMPETENCES	CRITERES D'EVALUATION	PONDERATION
Compétence 1 Interagir en espagnol	Il s'agit de l'élément central du programme. L'élève doit exprimer de manière spontanée ses besoins, donner son appréciation ou son opinion dans divers contextes, tant à l'oral qu'à l'écrit.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées. Suivre la démarche d'interaction Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones 	<ul style="list-style-type: none"> Participation aux interactions en espagnol Cohérence du message Clarté et forme du message Gestion de la démarche d'interaction Intégration d'éléments culturels 	45% (3 ^e secondaire) 40% (4 ^e et 5 ^e secondaires)
Compétence 2 Comprendre des textes variés en espagnol	L'élève doit comprendre différents types de textes (tant ce qui est vu, lu et entendu).	<ul style="list-style-type: none"> Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement Suivre la démarche de compréhension S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones 	<ul style="list-style-type: none"> Exploitation d'une variété de textes Démonstration de sa compréhension Gestion de la démarche de compréhension Reconnaissance d'éléments d'ordre culturel. 	35% (3 ^e secondaire) 30% (4 ^e et 5 ^e secondaires)
Compétence 3 Produire des textes variés en espagnol	L'élève doit créer des textes (oraux, écrits, visuels ou mixtes) qui permettent l'expression de la communication. Notons que de cette compétence se différencie de la compétence 1 par le fait que la production est réalisée sans contact avec le destinataire et qu'elle nécessite davantage de préparation.	<ul style="list-style-type: none"> Diversifier ses expériences de production Suivre la démarche de production Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones 	<ul style="list-style-type: none"> Variété des types de textes créés Cohérence du message Clarté et forme du message Gestion de la démarche de production Intégration d'éléments culturels 	20% (3 ^e secondaire) 30% (4 ^e et 5 ^e secondaires)

Resumen del programa de español tercera lengua (cégep Limoilou 2010).

6.1 Documentos complementarios

Para elaborar situaciones de aprendizaje y evaluación, podemos consultar el “Cadre des situations d'apprentissage et évaluation” (PFEQ) que proporciona pautas muy útiles.

Por otra parte, el “Cadre d’évaluation des apprentissages” (PFEQ) y “Las escalas son herramientas que facilita el Ministerio para la evaluación de los aprendizajes.

El 21 de julio de 2011, se publicó el documento “Progresión de los aprendizaje en la secundaria- Español lengua tercera” que ofrece tablas con la progresión del aprendizaje que los docentes podrán utilizar.

7. Análisis del programa y comparaciones

El objetivo del análisis del programa es de encontrar las relaciones existentes entre los elementos del programa de español tercera lengua del segundo ciclo de secundaria y los dos documentos de referencia. Más que una comparación, resaltamos las similitudes y las diferencias que encontramos en los dos documentos que deseamos relacionar para eventualmente correlacionar los distintos años y contenidos del programa con los niveles de referencia. Esa puesta en relación nos permite ver cuáles son los elementos comunes y proporciona la información necesaria para facilitar el uso y la comprensión de los documentos de referencia que consideramos necesarios para una buena práctica docente en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en este caso concreto, la enseñanza del español.

Por la diferencia de índoles de los documentos, decidimos, en un primer instante, exponer las características generales de las tres obras para facilitar su diferenciación. Luego nos centramos en la comparación propiamente dicha, analizando de manera aislada los elementos específicos.

La primera parte revisa las características generales de los documentos del estudio: la índole del texto, el contexto en el que se ha elaborado, su forma, sus contenidos, los niveles de progresión y la evaluación.

En la segunda parte, se examinan punto por punto los elementos del programa, aportando una definición, las correspondencias que tiene con el MCER y el PCIC, unas consideraciones o comentarios y finalmente facilitamos su ubicación, especificando dónde se puede encontrar la información relativa a la sección estudiada. Decidimos adoptar una estructura fija que se repite para cada sección del currículo de español con el fin de simplificar la comparación, que podría resultar ambivalente y complicada dado el carácter abstracto de los conceptos tratados.

Siguiendo la estructura del programa, los elementos están analizados a partir del modelo fijo mencionado anteriormente. 1. Las tres competencias (interactuar, comprender, producir) y sus componentes. 2. Los criterios de evaluación. 3. Las expectativas de fin de ciclo. 4. Los parámetros de las situaciones de aprendizaje y evaluación para el desarrollo de la competencia: el contexto y las modalidades de realización, la índole de los temas tratados, los tipos de contexto y de mensaje, la índole de las interacciones esperadas, los elementos lingüísticos, los referentes culturales, los procesos y estrategias, los recursos humanos y materiales, los objetos de retroacción reflexiva: la interacción y el proceso. 5. Los contenidos de formación que se dividen en cinco secciones: los elementos de la situación de comunicación, los elementos lingüísticos, los referentes culturales, las estrategias de aprendizaje y de utilización de la lengua y el proceso de interacción, comprensión o producción.

La elección por nuestra parte de utilizar tablas analíticas con estructura fija (descripción, correspondencias, consideraciones, y “dónde encontrarlas” (MCER y PCIC)) dificulta la sintonización de los resultados y les da un carácter individual no generalizable.

Por el número de tablas que obtuvimos, ponemos solamente unas tablas del análisis en el Anexo 1. Hemos destacado las grandes líneas y las características más significativas en las reflexiones que vienen más adelante.

8. Correlación con las expectativas de fin de ciclo y los contenidos

La labor de asociar los elementos del currículo de español con los niveles de referencia no es nada fácil y puede resultar algo arbitraria. Los diferentes documentos que intentamos correlacionar han sido elaborados en contextos diferentes y por ello debemos de ser cuidadoso a la hora de afirmar hechos. Además, cuando se hizo el trabajo de investigación, el MELS todavía no había publicado el documento “Progreso de los aprendizajes en la secundaria” (MELS, 2011) que nos hubiera facilitado la correlación.

El MCER ofrece descriptores ilustrativos que detallan lo que es capaz de hacer el usuario de una lengua en cada nivel de dominio. Tiene un carácter global y general que es aplicable a todas las lenguas y fuera de un contexto. Por ello, nos referimos a los descriptores de niveles de referencia que se encuentran en el Plan curricular del Instituto Cervantes y que son específicos a la lengua española.

8.1 Establecer correspondencias

El objetivo último de la correlación es poder asociar a cada uno de los años del programa de español, un nivel de referencia europeo. El programa se extiende a lo largo de 3 años escolares en el segundo ciclo de la educación secundaria, es decir, con alumnos adolescentes de entre 15 y 17 años de edad. Como el análisis de los componentes del programa reveló ser bastante global, mostrando una progresión entre sus parámetros pero dificultando su relación con los descriptores del MCER. Por ello, decidimos centrarnos en averiguar qué nivel se pretende alcanzar al final del ciclo de 3 años.

8.2 Nivel de partida

Como menciona el programa en su introducción, el currículo ofrece “la posibilidad de familiarizarse con una tercera lengua en el marco de cursos opcionales. Los cursos van destinados a alumnos que no conocen o conocen poco el idioma enseñado; se trata pues, de una iniciación a un nuevo idioma y a la cultura que este vehicula” (PFET: 1).

Ahora bien, ese dato nos indica el nivel aproximativo en el que los alumnos empiezan a aprender el idioma. Consecuentemente, si determinamos, a través de la correlación de los componentes del currículo, el nivel que se espera al fin del ciclo, obtendremos una idea de la progresión en estos 3 años.

Partiendo de este dato, relacionar con la mayor precisión que se nos ofrece, por una parte las expectativas de fin de ciclo correspondientes a las competencias del currículo y sus componentes con las escalas ilustrativas del MCER. Por otra parte, los contenidos mencionados con los diferentes inventarios del Plan curricular.

8.3. Correlación con las expectativas de fin de ciclo y los contenidos

El objetivo de la correlación es encontrar el nivel que se pretende alcanzar al finalizar los tres años de cursos que sugiere el programa. Para conseguir una correlación significativa, hemos elegido en primer lugar relacionar las expectativas de fin de ciclo aportadas de cada competencia con las herramientas e informaciones que proporcionan los documentos de referencia (cf. el Anexo para ver las tablas de correlación). Pensamos que así, podremos llegar a una aproximación del nivel más alto adquirido.

Pudimos comprobar que existen muchos puntos comunes entre las expectativas de fin de ciclo y las escalas del MCER que corresponden al nivel B1. La índole de los temas o problemáticas y el contexto tienen semejanzas con las escalas y cuadros sacados del documento europeo. Sin embargo, cuando se trata de procesos, de estrategias y de referentes culturales, resulta complicado conectar para determinar un nivel. Consideramos que esos elementos se refieren a las competencias generales del saber aprender. Está claro que se describen estrategias propias de las actividades comunicativas de la lengua, pero esas se encuentran más bien en los contenidos del programa. No obstante, los objetivos generales del Plan curricular, que constan en las dimensiones del alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, reúnen muchos de los elementos presentes en las expectativas de fin de ciclo y nos permiten otorgar un nivel a los datos que aporta el currículo. Debemos resaltar la falta de información en los enunciados, porque su generalidad puede causar ambivalencias. Por ejemplo “utiliza la lengua española para manifestar sus necesidades, sentimientos, gustos, opiniones, apreciaciones, y dudas” puede corresponder a varios niveles según los elementos lingüísticos que se utilicen durante el acto de comunicación. En cuanto a los contenidos, las listas detalladas presentes en el currículo se pueden vincular con los distintos inventarios del Plan curricular. Sin embargo, debemos tener en cuenta que por su carácter abierto y no exhaustivo de sus contenidos, el programa dificulta su correlación con los niveles europeos de referencia. En nuestro caso, solamente queremos llegar a una aproximación del nivel al que llegan los alumnos, pero estamos muy conscientes de la necesidad de tener en cuenta todos los elementos posibles y de llevar un proceso de validación para poder obtener una nivelación coherente y exacta. Por ello, decidimos ofrecer unas figuras de correlación que permiten una visión global de la correspondencia que existe entre las expectativas de fin de ciclo y los niveles europeos de referencia.

Al examinar esas imágenes, constatamos que los elementos principales corresponden entre sí. Globalmente podemos afirmar que un alumno que termina los 3 años del programa de español lengua tercera, debería, según lo que apunta el currículo, tener un nivel B1.

9. Reflexiones

A la luz de las informaciones aportadas por el estudio, hemos llegado a algunas aportaciones que consideramos relevantes:

En un primer tiempo, opinamos que el uso del Marco común europeo de referencia y del Plan curricular del Instituto Cervantes puede beneficiar y proporcionar mucha información y herramientas a los profesores de español tercera lengua. Los documentos podrían complementar el currículo y ofrecer ideas, hacerles reflexionar sobre sus prácticas y beneficiar de descriptores muy completos específicos a la lengua española.

En segundo lugar, para una utilización óptima de los documentos de referencia, sería conveniente asociar niveles a cada año del programa. Comprobamos a través del marco teórico de nuestro trabajo, que existen ya varios proyectos que integran los niveles de referencia, y eso en el país donde realizamos el estudio. Así, obtendríamos un punto de partida para asociar los contenidos, escalas, objetivos, etc., que se presentan en las obras del consejo de Europa. Por ejemplo, al conocer el nivel de nuestros alumnos, sabemos a qué secciones y apartados del PCIC nos podemos referir. También nos permitiría un intercambio con otros establecimientos y profesionales de la provincia y del país así

como una facilidad para la asociación de certificaciones y eventualmente una apertura hacia los exámenes internacionales como el DELE.

Cabe mencionar que en el mismo orden, los materiales de ELE se adaptan también al MCER, lo que sugiere otra vez la necesidad de adaptarse para conseguir una enseñanza de calidad que se transforme con los cambios de la sociedad actual.

Otro punto, es el uso del Portfolio europeo de las lenguas que lograría ofrecer una herramienta práctica y fácil de uso para el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Ese proyecto involucra los valores que vincula el programa de formación, dirigido a la autoevaluación, a la retroacción reflexiva y a la autonomía del alumno.

10. Conclusiones finales

La revisión de los principales trabajos sobre la utilización de los documentos europeos de referencia aportó mucha información sobre el estado actual de la cuestión. Lo que más nos sorprendió fue el número de iniciativas relativas al Marco común europeo de referencia para las lenguas que existen en Canadá.

Las recomendaciones de uso del MCER en el ámbito de la enseñanza de lenguas despertaron curiosidad por nuestra parte en cuanto a la situación en la provincia de Quebec. Además, la lectura detallada del programa de español tercera lengua del segundo ciclo de secundaria y su análisis nos permitieron familiarizarnos con sus distintos componentes e ideas generales. De hecho, la comparación que hicimos con el MCER y PCIC reveló que tiene elementos comunes considerables.

La correlación por su parte resultó ser bastante compleja. Llegamos a la hipótesis de que el nivel que se alcanza después de los 3 años supuestos en el currículo, es un B1. Habría que validar ese resultado y considerar un número más amplio de parámetros de correlación para poder llegar a una correspondencia exacta y válida.

Pudimos comprobar que el currículo de español lengua tercera del segundo ciclo de enseñanza secundaria en Quebec, no implanta y adapta sus componentes a los niveles de referencia del MCER. Se menciona el MCER en la bibliografía, pero no se habla en ninguna parte de los niveles de referencia europeos.

Identificamos y relacionamos varios elementos comunes entre los documentos de referencia para el español y el programa del Ministerio de Educación. Hay que destacar la similitud de los conceptos y del enfoque utilizado. Por otra parte, las tablas elaboradas en el análisis permiten ubicar los componentes del programa de español en los documentos de referencia, facilitando la búsqueda de los contenidos y conceptos dichos materiales. Este estudio podrá ser utilizado por parte de los docentes para facilitar el empleo del MCER y del PCIC. Aunque sea aproximativa, encontramos que el nivel alcanzado al terminar el programa y los niveles europeos de referencia es un B1. Como mencionamos más arriba, sería necesario un examen más profundo de los elementos y contenidos del programa así que una validación para una futura adopción de los niveles en el currículo.

Nuestro estudio es el comienzo de una gran reflexión acerca de la asignatura de español que es, recordémoslo, optativa y que cuenta con un programa desde hace pocos años. Suponemos que con el tiempo, el programa se irá especificando y adaptando, pero una investigación más amplia sobre la adopción de niveles y su integración en el currículo podría eventualmente llevar a una mejora. Supondría entonces un avance hacia el

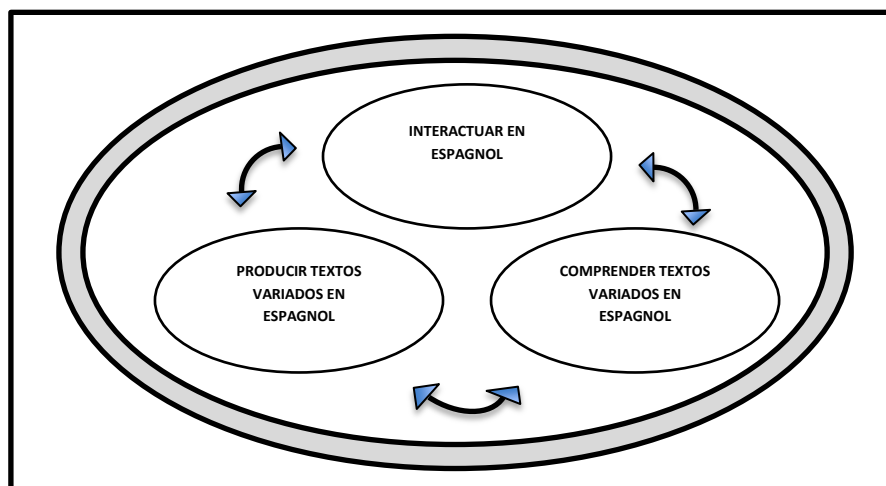
aprendizaje a lo largo de la vida, la movilidad, la certificación internacional además de una ayuda para la elaboración de programas y materiales. Todo ello resultaría ser de gran utilidad para el futuro de ELE en la enseñanza reglada de Quebec.

11. Referencias bibliográficas

- BELZIL, S. (2007). « Un nouveau programme optionnel : le programme d'espagnol, langue tierce ». *Virage : instruire, socialiser, qualifier ensemble*, vol. 9, n° 2, Gouvernement du Québec.
- BELZIL, S. (2006). « Le programme de formation en espagnol, langue tierce et ses incidences sur les pratiques pédagogiques ». *Tynkuy* 3, 67-73.
- CASLT: Canadian Association of Second Language Teachers. <http://www.caslt.org/> [Última consulta online: 30 de mayo 2011].
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Última consulta: 10 de junio 2011].
- CMEC: Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada. (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien*.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC: secrétariat de la politique linguistique. <http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/politiquelinguistique/> [Última consulta online: 19 de enero 2011].
- CEGEP DE LIMOILOU. (2010). *Fiches renouveau pédagogique, Fiche 13, le domaine des langues*. <http://www.lareussite.info/?cat=74> [Última consulta: 3 de febrero 2011].
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/plan_curricular.htm [Última consulta: 10 de junio 2011].
- INSTITUTO CERVANTES. (2009). El mundo estudia español.
- LUSSIER, H. (2006). PRÉFACE: Nouvelles perspectives canadiennes proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le canada, mai 2006. Bibliothèque et Archives Canada.
- MIGUEL GARCÍA, J. A. (2007). *El mundo estudia español*. CVC Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_0607/pdf/paises_36.pdf [Última consulta: 13 de marzo 2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2e cycle », [en línea], <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire> [Última consulta: 15 de junio 2011].
- MINISTRY OF EDUCATION OF BRITISH COLOMBIA. (2010). *Additional Languages Elementary – Secondary Curriculum 2010*.
- VANDERGRIFT, L. (2006). Nouvelles perspectives canadiennes proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le canada, Bibliothèque et Archives Canada.

ANEXO 1. Ejemplo de la estructura de análisis del programa**Las competencias del programa de español**

Las competencias son los elementos centrales del programa. Están presentadas individualmente resaltando su sentido, sus componentes, sus criterios de evaluación y expectativas de fin de ciclo, así como los parámetros de las situaciones de aprendizaje y evaluación en las que se van a desarrollar.



Las competencias en español (Programa de español lengua tercera MELS 2006).

Descripción (o sentido de la competencia)

1. Interactuar en español constituye el elemento central del programa. Se refiere a la capacidad de comunicarse espontáneamente en dicho idioma, tanto en lo **oral** como en lo **escrito**. Los alumnos interactúan en diferentes contextos para comunicar sus necesidades o para emitir su apreciación o su opinión.

2. Comprender textos variados en español se refiere a la construcción del sentido de diferentes tipos de textos que se van explorando y descubriendo. Con lo que **oye, lee y ve**, el alumno desarrolla su comprensión de la lengua española, aprende a conocer el funcionamiento de la misma y se familiariza con las culturas hispanohablantes.

3. Producir textos variados en español se manifiesta a través de la creación o de la realización de **textos orales, escritos, visuales o mixtos** que sirven para la expresión y la comunicación. Además de brindar al alumno la ocasión de seguir su aprendizaje del español, la producción de textos le permite manifestar la comprensión que tiene de las particularidades del idioma y de sus valores culturales

Correspondencias

Como hemos podido constatar, el programa se elabora alrededor de tres competencias que a su vez están compuestas de varios componentes y que se desarrollan dentro de varios parámetros propios a las situaciones de aprendizaje y evaluación. Cada competencia supone una parte oral y otra escrita.

Si nos referimos al MCER, no encontraremos la misma terminología dado que las competencias se dividen entre:

-Las **competencias generales** (que no son específicas a la lengua): El conocimiento declarativo (saber) (del mundo, sociocultural, la conciencia intercultural), las destrezas y las habilidades (saber hacer) (prácticas, interculturales), la competencia “existencial” (saber ser) y la capacidad a aprender (saber aprender) (reflexión sobre el sistema de la

lengua y la comunicación, reflexión sobre el sistema fónico y las destrezas correspondientes, las destrezas del estudio y las destrezas heurísticas).

-Las **competencias comunicativas de la lengua**: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Como las podemos relacionar con otros elementos del programa, las detallaremos más adelante.

Sin embargo, los términos “interactuar, comprender y producir” se encuentran en el capítulo 4 “El uso de la lengua y el usuario o alumno” en la sección “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”. Se dividen en: actividades y estrategias de expresión (oral, escrita), de comprensión (auditiva, lectura, audiovisual), de interacción (oral, escrita) y de mediación (oral, escrita).

Se pretende hacer reflexionar sobre qué serie de actividades de expresión oral tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. Proporciona escalas ilustrativas que describen las actividades propias a cada nivel.

Por otra parte, el cuadro de autoevaluación (MCER 2002: 30) tiene como variables “escribir-expresión escrita”, “hablar- expresión oral, interacción oral” y “comprender-Comprensión de lectura, comprensión auditiva”. Somos conscientes del carácter holístico de las competencias del programa y no omitimos considerar los componentes, los criterios de evaluación, las expectativas de fin de ciclo y los parámetros de las situaciones de aprendizaje y evaluación para su desarrollo. No obstante, para facilitar una armonización con los documentos de referencia y facilitar su comprensión, debemos tomar cada elemento por separado.

Consideraciones

Las actividades propuestas, las escalas ilustrativas así como las estrategias, facilitan ejemplos que pueden ser muy útiles a la hora de elaborar una programación. En cambio, advertimos que las actividades de mediación no están presentes dentro del currículo e incluirlas podría ser un aporte interesante.

Dónde encontrarlas

MCER: Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno, apartado 4.4 Actividades comunicativas de la lengua y estrategias (p. 60).

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (p. 30).

PCIC: Se desarrollan las competencias generales en los objetivos generales y las comunicativas dentro de los diferentes inventarios.

Criterios de evaluación

Interactuar	Comprender	Producir
<ul style="list-style-type: none"> -Participación en las interacciones en español -Coherencia del mensaje -Claridad y forma del mensaje -Gestión del proceso de interacción -Integración de elementos culturales 	<ul style="list-style-type: none"> -Explotación de una variedad de textos. -Demostración de su comprensión. -Reconocimiento de elementos de orden cultural 	<ul style="list-style-type: none"> -Variedad de los tipos de textos creados -Coherencia en el mensaje -Claridad y forma del mensaje -Gestión del proceso de producción -Integración de elementos culturales

Definición

Se encuentran en cada apartado de las tres competencias del currículo. Como lo indica su nombre, indican los criterios que se evaluarán.

Correspondencias

Siendo propias al currículo y sus componentes, no tienen correspondencias directas con los otros documentos.

Consideraciones

Aunque no haya correspondencia directa, se puede utilizar las escalas ilustrativas de las actividades de la lengua y la sección “Tipos de textos” (p.93) del MCER. En cuanto al documento del IC, los inventarios “géneros discursivos y productos textuales”, “saberes y comportamiento socioculturales” y “Objetivos generales: aprendiente autónomo” podrían constituir un material considerable.

Dónde encontrarlas

MCER: Escalas ilustrativas (todas) y la sección “Tipos de textos” (p. 93).

PCIC: el inventario “géneros discursivos y productos textuales”, “saberes y comportamiento socioculturales” y “Objetivos generales: aprendiente autónomo”.