

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

Coloquio 2004

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE
Nº 3 – Invierno 2006

Director

Juan C. Godenzzi

Editora

Karine Jetté

Colaboradores de edición

María Mercedes Correa

Daniel Sánchez

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

Michel D. Laurier y Patricia Lamarre
Université de Montréal

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

1) La renovación de los programas de formación de docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las doce competencias se pueden clasificar en cuatro grupos:

Fundamentos

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

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

Acto Educativo

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

Contexto Social y Escolar

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

Identidad profesional

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

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

Referencias

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