

Procesos de auto-aprendizaje y formación de profesores en lenguas extranjeras

José Manuel Vez

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación.

(Recibido Septiembre 1998; aceptado Diciembre 1998).

Biblid (0214-137X) (1998) 15; 87-98

Resumen

Este artículo introduce el concepto de auto-aprendizaje y aprendizaje permanente en la formación del profesorado del área de lenguas extranjeras. En primer lugar, se plantea la paradoja inherente en el proceso formativo de aprender a ser un profesor de lenguas extranjeras que sitúa, tanto a los alumnos universitarios que se preparan para serlo en sus cursos de formación inicial cuanto a los profesores en ejercicio, ante una peculiar circunstancia: a fin de conseguir la experiencia y la competencia profesional que les va a ayudar a comprender lo que significa enseñar y aprender lenguas extranjeras se espera de ellos que se sumerjan en las tareas del aula tratando de hacer, desde el primer día de clase, aquello que todavía desconocen, que ni siquiera saben bien cómo hacer y casi nunca aciertan a comprender por qué hacerlo.

En segundo lugar se adopta una visión crítica respecto de los programas de *instrucción* (*lo que otros te dicen que debes hacer...*) en didáctica de las LEs que, de forma tradicional, han venido asumiendo modelos de aprendizaje profesional del tipo "sigueme" y "charlas de expertos" en los que no tiene cabida el crecimiento personal y el desarrollo profesional. En tercer lugar, se defiende la idea de que una *formación* del profesorado del área realmente implicada en una tarea de aprendizaje que alcance de modo significativo al comportamiento profesional y al pensamiento del profesor pasa por entender que este tipo de desarrollo guarda relación con tareas del auto-aprendizaje y de descubrimiento por uno mismo muy similares al propio proceso de apropiación social de una nueva lengua como forma de comportamiento en la nueva sociedad de la información y la comunicación.

Palabras clave: Área curricular de lenguas extranjeras, formación de profesores, desarrollo curricular, desarrollo profesional y profesionalización.

Abstract

This article introduces the concept of a self and lifelong learning process in foreign language - teaching education. First, we pose the paradox inherent in learning to become a foreign language teacher which places both student teachers and in-service teachers in a very peculiar circumstance; that in order to get the kind of experience that will help them learn what foreign language teaching and learning mean, they are expected to plunge into class working, trying from the very outset to do what they do not (always) yet know, and even less how to do it, or why.

Second, we develop a critical view concerning foreign language **teacher training** programmes (**what others make you do...**), having traditionally assumed some sort " follow me " and " giving talks " models of instruction, which leave no space for personal and professional growing. Third, we assume that foreign language **teacher education** and professional development, interested in the kind of learning which significantly influences on professional behaviour and teacher thinking, understand that this sort of learning is self - discovered, self appropriated learning in the same way as a new foreign language learning process becomes a self - learning process when it is personally discovered, appropriated and assimilated in the real experience of our students, up to the point of producing meaningful changes in their previous communicative way of establishing social interactions.

Key words: Professional behaviour and teacher training - Foreign - language Teacher Education and Self - Learning Processes - Curriculum development.

Résumé:

Cet article introduit le concept d'auto - apprentissage et d'apprentissage continu au sein de la formation des professeurs dans le domaine des Langues Étrangères. Premièrement, il pose le paradoxe inhérent au processus de formation consistant à apprendre à devenir professeur de langues étrangères. Ceci situe autant les étudiants universitaires qui sont en train de se préparer pour y arriver pendant leurs années de formation initiale, que leurs formateurs, face à une circonstance particulière: afin d'atteindre l'expérience et la compétence professionnelle qui les aidera à comprendre ce que signifie enseigner et apprendre les langues étrangères, on attend qu'ils plongent dans des tâches de classe en essayant de faire, dès le premier jour, ce qu'ils ne connaissent pas encore, ce qu'ils ne savent pas comment faire et qu'ils ne comprennent guère pourquoi ils le font. Deuxièmement, il pose un regard critique sur les programmes d'*instruction* (*ce que les autres nous disent qu'il faut faire...*) dans le domaine de la didactique des Langues Étrangères qui, traditionnellement, ont pris en charge des modèles d'apprentissage professionnel du type " suis - moi " et " entretiens d'expert ", où la progression et le développement personnels n'ont pas de place. En troisième lieu, on défend l'idée d'une formation des enseignants vraiment impliquée dans un travail d'apprentissage qui touche d'une manière significative le comportement professionnel et la pensée du professeur. Ce type de développement concerne des tâches d'auto - professionnel et la pensée du professeur. Ce type de développement concerne des tâches d'auto - apprentissage et de découverte de soi - même très proches du processus d'appropriation sociale d'une nouvelle langue en tant que comportement dans la nouvelle société de l'information et de la communication.

Mots clés: Domaine curriculaire des Langues Étrangères. Formation des enseignants. Développement curriculaire. Développement professionnel et professionnalisation.

Sumario

- 1.- Introducción.
- 2.- El ámbito de la profesionalización.
- 3.- Las "competencias" del profesorado de lenguas extranjeras.
- 4.- Una mirada al campo de la profesión.
- 5.- Síntesis.

1. Introducción

La paradoja que se deriva, entre otras, del proceso de aprender una nueva lengua –en realidad, de aprender una “*nueva competencia social*”– es que los alumnos no pueden, en principio, comprender lo que necesitan aprender. Sólo pueden hacerlo a través del recorrido, por sí mismos, del proceso de apropiación de esa nueva dimensión lingüística y social, tal vez por *ensayo y error*, tal vez a través del ejercicio de la acción de *aprender haciendo*, por *descubrimiento*, o por todo ello a la vez, pero siempre desde sí mismo. Y para aprender desde sí mismos –aún con la inapreciable ayuda de un profesor– tienen que empezar por hacer lo que todavía no están en condiciones de comprender.

La paradoja inherente en el proceso formativo de aprender a ser un profesor de lenguas extranjeras también sitúa, tanto a los alumnos universitarios que se preparan para serlo en sus cursos de formación inicial cuanto a los profesores en ejercicio, ante una no menos peculiar circunstancia: a fin de conseguir la experiencia y la competencia profesional que les va a ayudar a comprender lo que significa enseñar y aprender lenguas extranjeras se espera de ellos que se sumerjan en las tareas del aula tratando de hacer, desde el primer día de clase, aquello que todavía desconocen, que ni siquiera saben bien cómo hacer y casi nunca aciertyan a comprender por qué hacerlo.

2. El ámbito de la profesionalización

Es bien conocido que la literatura internacional sobre formación del profesorado, desde la propia terminología anglo-americana que la invade por doquier, distingue entre el concepto de “*teacher training*” y “*teacher education*” (Widdowson, 1983: 19). En el caso de programas de “*teacher training*”

“se busca imponer una cierta *conformidad* en relación a determinados patrones conocidos de comportamiento y conocimiento profesionales.”

En el caso de programas sobre “*teacher training*” el énfasis se pone

“en el desarrollo de una cierta *creatividad* que favorezca el aprendizaje de estrategias y procedimientos que permitan enfrentarse a la incertidumbre y a la solución de problemas no determinados.”

Los programas de “*teacher training*” –lo que otros (colegas, formadores, expertos, administradores, etc.) te dicen que tienes que hacer– en el ámbito de las lenguas extranjeras nunca se han planteado la paradoja con la que acabo de introducir este artículo en la medida en que, tradicionalmente, han venido asumiendo modelos de “*instrucción*” del tipo “*sígueme*” por lo general desarrollados por medio de charlas y ponencias de “*expertos*”. Expertos que, casi siempre, centran su dominio conceptual y presuntamente profesional en el ámbito teórico y cuentan con muy poca experiencia de aula. Claro que desde planteamientos del tipo “*Tienes que hacer esto y lo otro y ésta es la manera de hacerlo...*” es lógico pensar que no restan muchas posibilidades para un desarrollo personal y profesional.

Por su parte, los programas de “*teacher education*” y “*professional development*” en lenguas extranjeras como *procesos de auto-formación y preparación continuada a lo largo de la vida profesional*, mucho más interesados en los tipos de aprendizaje que influyen significativamente en el comportamiento profesional y en el pensamiento de los

profesores, entienden que aprender a enseñar una lengua extranjera guarda una mayor relación con un proceso de auto-descubrimiento y con un aprendizaje del que uno mismo se apropia. Una situación muy similar a la manera en que un proceso de apropiación de una nueva lengua extranjera se convierte en un proceso de auto-aprendizaje cuando sigue los pasos del descubrimiento personal y cuando pasa a formar parte –por apropiación y asimilación– de la experiencia personal de los alumnos, hasta el punto de llegar a producir cambios significativos en su forma previa de establecer relaciones sociales mediante la comunicación.

Tan pronto como alguien se hace consciente de que un proceso de auto-aprendizaje (aprendizaje por el *propio descubrimiento y la auto-apropiación*) no puede ser comunicado a los demás –por ejemplo, mediante ponencias y charlas en un curso– resulta fácil comprender que se trata de una cuestión que tiene muy poco que ver con principios teóricos y sí, por el contrario, con aspectos de la práctica que tienen una influencia directa y significativa en la ejecución profesional de los profesores de lenguas extrajeras. Digamos, por ejemplo, ese tipo de práctica de la “*reflexión acerca de la acción*” que ayuda a construir un puente de unión entre la forma más común de ver el aula de lengua extranjera (¿un mundo virtual?) y el mundo real de la práctica cuando no se percibe como una representación falsa o incompleta.

Esta cuestión, como sabemos, resulta especialmente relevante cuando nos preguntamos qué es lo que determina el éxito o el fracaso en los aprendizajes de lenguas extranjeras en contextos escolares, en la medida en que parece que existe un amplio conjunto de factores interrelacionados (muy diferentes de aquellos que tienen lugar en un contexto natural de adquisición mediante la inmersión no dirigida) que operan en el aula de lengua

extranjera y guardan una estrecha relación con el alumno que aprende su nueva lengua, el profesor y el propio centro y la cultura escolar de pertenencia. Como todos hemos experimentado alguna vez, adentrarse en todos y cada uno de estos múltiples factores y afrontar aquellas *preguntas sin respuesta* que se asocian normalmente a ellos, resulta una de las tareas en las que la demanda de una formación del profesorado integrada con procesos de auto-aprendizaje se hace más evidente.

Claro que como los profesores estamos acostumbrados a vivir (en términos profesionales) en un mundo de mitos deberíamos ser conscientes de que el mito moderno de una formación del profesorado integrada con procesos de auto-aprendizaje se está construyendo con ayuda de conceptos clave en el ámbito de la formación del tipo: *profesionalización, competencias, desarrollo, cualificación, profesores reflexivos, mejora de la calidad, autonomía de las instituciones escolares*, etc. Algo que parece estar sucediendo no sólo en nuestro contexto inmediato sino a escala mundial. Al menos, en mi opinión, éste parece ser uno de los ingredientes más significativos de la reflexión global que construyen los propios profesores de lenguas extranjeras acerca del rol que desempeñan los cursos de formación del profesorado cuando debaten sobre ello, como aparece por ejemplo documentado en el primer número de la revista profesional (*IDEAS*) de APIGA (*Asociación de Profesores de Inglés de Galicia*).

3. Las “competencias” del profesorado de lenguas extranjeras

A mi juicio, existen tres niveles de la práctica en la formación del profesorado aún cuando no todos ellos puedan estar presentes en la mente y el pensamiento profesional de cada uno de los que se dedican a la formación del

profesorado de esta área del currículum (Sander, 1997):

- práctica en el sentido de *enseñar a los que se forman para ser profesores de una lengua extranjera*;
- práctica en el sentido de *la enseñanza que tiene lugar en el aula de lengua extranjera*;
- práctica en el sentido de *experiencia laboral en el puesto de trabajo*.

Cualquiera estará hoy en día familiarizado con alguno de los múltiples ejemplos de catálogos de competencias profesionales de los profesores que existen en las administraciones educativas de diferentes países, como es el caso de los "Standards for the Awards of Qualified Teacher Status" preparados en el Reino Unido por la Teacher Training Agency (TTA) en 1997. En general, unos y otros toman como base la idea de que las *competencias* pueden ser analizadas y definidas por las agencias gubernamentales como catálogos de validez universal, como competencias que deberían ser desarrolladas en los procesos de enseñanza del medio escolar formal y, en consecuencia, como objetivos que debieran formar parte de la formación de futuros profesores a modo de una especie de *banco de datos de competencias* de las que poder echar mano en función de las necesidades de su aula de lengua extranjera a lo largo de su vida profesional.

Claro que existe un cuarto nivel de la práctica profesional que, por lo general, se ignora desde esta perspectiva más convencional. Me refiero al hecho de que los requisitos acerca del *profesor en su puesto de trabajo* vienen definidos por la *situación social* que caracteriza al aula de lengua extranjera, y que el contexto del aula en realidad no es otra cosa que un fiel reflejo de aquellas problemáticas sociales que prevalecen en la sociedad ya sean en sus niveles

microsociales o macrosociales. En su sentido más estricto, el contexto del aula (los problemas que algunos formadores de profesores pretenden ser capaces de anticipar en la formación inicial incluso desde una perspectiva a largo plazo o para toda la vida) es *un proceso social e interactivo* entre profesores y alumnos que pone de manifiesto la *competencia o incompetencia* de los profesores al margen de las "*competencias*" que puedan establecerse apriorísticamente.

En esta dirección, se llega a la impresión de que en este *cuarto nivel de la práctica* la cuestión de la competencia se transforma en un *concepto social* ya que es la realidad social la que condiciona plenamente los procesos de interacción social en el aula. No es difícil imaginar, en este sentido, las diferencias que en ese proceso de interacción marcan, por ejemplo, los respectivos contextos sociales de un aula de lengua extranjera en un centro escolar de la costa malagueña y de una aldea rural en la montaña gallega, partiendo del supuesto de que en ambas situaciones se haya optado por una *metodología de proyectos vivenciales de uso comunicativo real de la lengua extranjera* en cuestión.

Así, la visión estricta de una clase de lengua extranjera puede llegar a ser extremadamente dura en la medida en que el éxito o el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera llegue a depender casi por entero de las circunstancias generales de la sociedad en la que se circumscribe. En mi opinión, es esta situación general del contexto social la que influye más poderosamente en la apreciación de que unos profesores resulten más competentes que otros y, naturalmente, no por su propio fracaso como profesionales sino por razones estructurales que están más allá de su control. Este parece ser el caso de lo que está sucediendo en nuestro país en relación al desarrollo de nuevas experiencias de

aprendizaje vivenciales mediante tareas y tramas creativas de naturaleza procesual.

Creo, sinceramente, que *ningún catálogo de competencias profesionales del profesorado de lenguas extranjeras* puede prevenir que se produzcan disfunciones en el desarrollo profesional de unos y otros colectivos de profesores, o entre unos y otros profesores de manera individual, del tipo de las que están ocurriendo entre los especialistas de lenguas extranjeras que tienen su *puesto de trabajo* en diferentes marcos sociales del país ante la aplicación de determinadas metodologías innovadoras como la que acabo de mencionar.

Al margen de lo que se diga y se haga en formación inicial del profesorado por una buena parte de quienes se dedican a ello, creo que existen pocas dudas para el profesorado en ejercicio acerca del hecho de que, independientemente de otro tipo de influencias, aprender en el puesto de trabajo –como en muchas otras profesiones– juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional. Esto implica, a mi modo de ver, que la experiencia (y más que nada la reflexión sobre esa experiencia) es un buen medio (sin ser, claro está, el único) de adquirir las competencias pedagógicas. Claro que los cambios, incluso desde el mismo tipo de experiencia, no se producen de una manera uniforme sino que dependen de la condición personal, las intenciones, las experiencias previas, el origen social, las condiciones generales del puesto de trabajo, etc.

Es importante aquí poner de relieve que el aprendizaje en el puesto de trabajo presupone la existencia de un contexto específico de aula y centro escolar así como un impacto apropiado de ese contexto. El tipo de conocimiento y de competencias y habilidades *generalizadas* que no tiene en cuenta el impacto de la fuerza de estos contextos, como sucede

por ejemplo en la mayoría de los programas de formación inicial, carece normalmente de relevancia en el proceso de aprender *desde y en* el puesto de trabajo. Cualquier cambio de contexto, como por ejemplo los conocidos cambios de destino del profesorado de educación primaria en su primeros años de experiencia docente, implica de manera inevitable que el profesor vuelva a desarrollar estrategias de auto-aprendizaje que le permitan acomodarse a la nueva situación social, aunque se trate de una situación de cambio micro-social. Visto desde esta perspectiva, el proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar ha sido siempre, en mayor o en menor medida, un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Sander y Vez, 1996).

Pero, naturalmente, hay también importantes razones para no ser demasiado optimista con relación a los resultados del aprendizaje experiencial que emana del propio puesto de trabajo. Como sabemos bien, presiones, conflictos y antagonismos personales y profesionales que forman parte del conjunto de la sociedad se reproducen, también, en el contexto escolar. Así los profesores trabajan bajo circunstancias y condiciones que van más allá de su capacidad de influencia y de su control y las características divisiones sociales del trabajo tienden a impedir que obtengan mayores beneficios de este tipo de aprendizaje. Sin duda, una de las mayores dificultades que impiden e impedirán que la competencia profesional de los profesores se pueda construir sólidamente sobre el propio proceso de enseñar aprendiendo a hacerlo.

Sobre la base de esta argumentación uno no puede dejar de pensar en cuál puede ser el papel de las instituciones universitarias de formación y su capacidad de proporcionar una competencia profesional a los futuros profesores que realmente guarde relación con los problemas del trabajo en el aula bajo

condiciones sociales de incertidumbre, conflicto, y cambio permanente. Desde las escasas esperanzas de que esto pueda hacerse apropiadamente, no queda más expectativa que confirmar la alternativa de que la opción más legítima parece derivar hacia un tipo de autoaprendizaje en el puesto de trabajo.

4. Una mirada al campo de la profesión

La educación es necesariamente un proceso de control e ingeniería social. A través de su proceso de apropiación de una nueva lengua extranjera en el contexto escolar, los alumnos *también* perciben que, de algún modo, están inmersos en la construcción del mundo a su alrededor. De alguna forma son ciudadanos del mundo (se les dice para motivarles) y las lenguas extranjeras les sirven para convertirse en los nuevos comunicadores sociales de ese mundo global y unido sin apenas barreras lingüísticas. Conceptos así son a veces motivo de resistencia no sólo para algunos profesores sino para los que fueron sus formadores. Pero hoy en día, a la vista de la evolución de la sociedad posmoderna que hemos creado, es difícil poder pensar de otra manera.

Sin duda ésta es una de las razones para intentar comprender mejor las relaciones –en el campo de la profesión– entre lenguaje y desarrollo, aprender y enseñar, competencias individuales e implicación social. Las normales diferencias de opinión al respecto suponen establecer una distinción entre un planteamiento estricto y una visión amplia del campo de la profesión de profesor de lenguas extranjeras. La visión más estricta contempla el núcleo del tratamiento formativo como algo que se deriva de un programa institucional en forma de un curso especial o toda una carrera profesional. Conocemos bien este modelo en el conjunto de las universidades de nuestro país.

Por otra parte, la visión más amplia tiene una perspectiva del campo de la profesión como algo que, esencialmente, se debate en el contexto de las ciencias humanas, sociales y psico-sociales. Esta perspectiva contempla el trabajo lingüístico del área de lenguas extranjeras formado parte de un conglomerado de ámbitos disciplinares que tienen como entorno común el estudio del ser humano en relación a los procesos educativos.

A primera vista esta distinción podría parecer que resulta de exclusivo interés para aquellos que estamos directamente implicados en el campo de la enseñanza de las lenguas en un departamento universitario de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sin embargo, esta distinción entre una perspectiva restringida y amplia del campo profesional resulta igualmente vital para los profesores en ejercicio (tanto en la etapa de educación primaria como de secundaria), así como para los alumnos de un programa de formación inicial que pretenden llegar a ser profesores del área debido, precisamente, a que muchos de ellos sólo se encuentran en su formación con una visión restrictiva y no siempre una versión muy motivadora de la misma.

No obstante, el desarrollo de los programas de formación permanente de estas últimas décadas ha venido tratando de modificar la preponderancia de esta visión restrictiva y ha puesto de manifiesto ante los profesores de lenguas extranjeras la existencia de un nuevo modo de pensar que intenta poner en conexión el aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito escolar con el desarrollo general de las variables sociales y productivas del mundo real.

Como suelo debatir con mis alumnos de formación inicial, nada cambia en el campo profesional de las lenguas extranjeras a menos que cambien los profesores. Y los profesores no cambian por decreto ni cambian por haber leído

libros y revistas profesionales. Sus opciones básicas de cambio personal y profesional están más bien ligadas a la posibilidad de efectuar el cambio en el contexto de una situación administrativa (promoción funcional, etc.), en el contexto de una situación de colaboración (pertenencia a un seminario de trabajo o a un movimiento de renovación pedagógica, etc.) o en cualquier otro tipo de contexto que suponga una implicación personal poderosa.

La Reforma (en general) y los nuevos diseños curriculares del área de lenguas extranjeras resultan, como se ha podido comprobar a lo largo de los pasados años, un buen instrumento de cambio sobre todo por lo que respecta a una cuestión singular: *han proporcionado al profesorado una oportunidad casi única de “repensar su práctica” de la enseñanza de lenguas extranjeras y de comprobar, así, el grado de eficacia y calidad de la misma y, en consecuencia, el valor de su experiencia y su competencia como profesores especialistas en este campo profesional.*

Claro que, como hace ya tiempo, señaló H. H. Stern (1983: 515):

“Los profesores de lenguas extranjeras – probablemente más que los profesionales de otras áreas– perciben que están siendo constantemente bombardeados desde todas partes con un sinfín de informaciones, normas, consejos, sugerencias, innovaciones, resultados de la investigación y todo aquello que supone una evidencia científica”.

Y, sin duda, esto supone convertir la profesión en un trabajo excesivamente duro. Algo que no se les advierte en sus procesos de formación inicial y que tampoco forma parte de las expectativas y creencias sociales y culturales en torno al campo profesional. Abrirse paso a través de la intrincada maraña de una vasta información siempre cambiante (y a veces, como ya destaque en otros apartados del proyecto, de manera pendular) y ser capaz de

acertar a distinguir entre conceptos fundamentales y vanalidades efímeras, supone toda una experiencia profesional saturada de riesgos y desmotivaciones.

Existe, sobre todo, la sensación entre los profesores de lenguas extranjeras de que cada vez se les pone más difícil, desde agente externos al contexto de su aula, la toma de decisiones respecto de qué es lo que en realidad contribuye a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuevas lenguas. Un proceso sobre el que todavía se sabe muy poco y sobre el que las diferentes percepciones van cambiando a medida que se investiga más acerca de ello.

También es cierto que, algunas veces, las actitudes acerca de la innovación que caracterizan a algunos fervientes radicales del cambio no permiten que se pueda juzgar aquello que Zeichner (1983: 3) observaba en el contexto de formación de Estados Unidos hace ya unos años:

“Tanto nuestros modelos de formación como de investigación en torno a la formación del profesorado tienden a ser limitados en número y restringidos en su amplitud, al tiempo que excesivamente dependientes de orientaciones paradigmáticas que resultan dominantes en un cierto momento y sobre un aspecto concreto.”

Claro que la dureza de la profesión no acaba ahí. Resulta todavía más compleja cuando descubrimos que, como profesores de una lengua extrajera, se espera de nosotros que seamos “*educadores*” que no sólo tienen que “*enseñar*” la lengua en cuestión sino que, además, tienen que “*contribuir al proceso educativo general de los alumnos*” por medio del desarrollo de sus capacidades intelectuales y su desarrollo personal integral, favoreciendo actitudes positivas hacia la lengua y la cultura al

tiempo que promocionar el sentimiento de resultar individuos cooperativos en la sociedad que les espera a la salida del aula. Tal vez sea éste, justamente, uno de los aspectos en que pone más interés la dimensión alternativa de pensar acerca de la formación de profesores de lenguas extranjeras mediante un proceso de auto-aprendizaje.

5. Síntesis

A lo largo de las reflexiones anteriores, he pretendido –como resulta evidente– poner de manifiesto una opción personal, básicamente crítica, ante los procesos de formación del profesorado de lenguas extranjeras. Mi argumento es bastante simple, si bien no deja de resultar una manifestación de una creencia profunda que preside el conjunto de este proyecto docente: *que la única manera de comprender y proyectar la DLE radica en entender mejor la forma en que los profesores del área (en ejercicio o preparándose para ello) conciben y representan lo que “realmente” hacen en sus aulas y cómo adquieren y desarrollan sus respectivos procesos de “saber en la acción” y de “aprender en la acción” mediante el contraste y la reflexión entre los planteamientos formales de la formación (inicial y permanente) y la experiencia informal que les proporciona el trabajo en su puesto docente.*

Mencioné el hecho de que la mayoría de los conceptos que en la actualidad se desarrollan en la didáctica de las lenguas extranjeras y en la formación del profesorado en este campo, toman como punto de partida aquellas convenciones tradicionales que están relacionadas, en la literatura especializada, con campos multidisciplinares del conocimiento en forma de lo que se ha venido en denominar “*lingüística aplicada*”. También analicé el hecho de que la mayoría de los problemas que surgen en el puesto de trabajo, a pie de obra, no

conducen a un tratamiento de los mismos desde un conocimiento y una competencia profesional generalizada que evita ser independiente y autónoma y no tiene en cuenta, por tanto, los contextos concretos, cambiantes y peculiares del aula que representan el reflejo de una determinada cultura social. La cultura de un momento, de un lugar, de unas gentes, de unas ideas, de unos valores... de una ideología siempre presente en el corazón de la formación del profesorado y, también, en la DLE.

De alguna forma también intenté dejar claro que la estructura predominante de la investigación en DLE y en formación del profesorado en DLE, siguiendo básicamente a Chaudron (1988), Freeman (1995) o Nunan (1992), es la percepción de la enseñanza de lenguas extranjeras como el resultado de un comportamiento profesional. En consecuencia, los profesores de lenguas extranjeras no debieran ser sólo valorados y estimulados en cuanto a sus habilidades y competencias (lingüísticas y pedagógicas) –cuestión que, en términos prácticos, hoy significa muy poca cosa– sino más que nada en cuanto a que son individuos que aprenden, modelan y son a la vez modelados por la propia actividad del desempeño de sus funciones docentes en el área de lenguas extranjeras. Dicho de otro modo, como prácticos que permanentemente desarrollan algún tipo de proceso de auto-aprendizaje con el fin de mejorar su atención a la docencia y de crecer en ella junto con sus alumnos. No puedo estar más de acuerdo con Freeman (1996: 351) en que todo ello forma parte de un “*unstudied problem*” y lo mejor que podemos hacer es dedicar un mayor esfuerzo a la investigación y el debate sobre el particular.

En mi opinión, favoreciendo el papel de la reflexión, la propia indagación, el análisis de la práctica, la auto-evaluación, etc., los profesores del área de lenguas extranjeras no dependerán tanto de las percepciones externas

(los “*enfoques proposicionales*” bien sean de corte formalista o de tipo funcional) y de propuestas metodológicas de tipo “*descendente*” (los clásicos enfoques “*top-down*” en la enseñanza de lenguas) y se podrán beneficiar de las ventajas de observarse a sí mismos y unos a otros, recopilando registros de resultados y portafolios de sus propias clases y de sus roles e intervenciones en ellas, utilizando luego estos datos como base de una discusión interpersonal con otros colegas y otros expertos para su desarrollo profesional.

Finalizaré afirmando, desde mi propia experiencia en trabajos colaborativos con ellos, que los profesores del área curricular de lenguas extranjeras (tanto en el nivel primario como secundario) son partícipes de un discurso profesional realmente interesante y esperanzador que se ha puesto de manifiesto en muchas ocasiones de mi entorno en estos últimos años (Vez et al., 1995). De hecho, resulta prometedor observar la forma en que comparten el mismo tipo de discurso práctico y moldeado por la realidad del contexto escolar, lo que supone una clara ventaja que no siempre es compartida por sus formadores universitarios.

Por otra parte, es digno también de tener en cuenta la evidente existencia de un conocimiento tácito que se deriva de las *teorías personales* elaboradas desde sus rutinas cotidianas en el aula de lengua extranjera y que se proyectan, en simultáneo, en las destrezas y habilidades pedagógicas que ponen en juego. En este punto no puedo por menos que plantear -y plantearme- la verdadera razón y sentido de la formación de los profesores del área y de quienes se preparan para serlo. En mi opinión, *la necesidad de transformar estas teorías personales (individuales o compartidas) en un conocimiento explícito*.

Creo que estos últimos años han puesto de relieve el hecho de que estamos asistiendo,

quizás aún sin ser del todo conscientes de ello, al nacimiento de un nuevo movimiento o una nueva dirección en DLE que promueve la idea de que los profesores deben tomar buena nota de su propia práctica de aula –tal cual ésta es– y analizar y debatir (consigo mismos y colaborativamente) lo que esta práctica oculta en forma de teorías personales e implícitas a fin de convertirlas en formulaciones explícitas que permitan hacer avanzar el complejo mundo de la relación teoría-práctica en el ámbito de la DLE.

No dejo, en fin, de preguntarme y preguntar a los demás cuestiones del tipo:

- *¿De qué otro modo aprendemos la profesión de profesores de lengua extranjera que no sea a través de la interrelación con los demás colegas?*
- *¿Qué forma de aprender existe que resulte mejor que el enseñar?*
- *¿Qué mejor forma de enseñar existe que no sea la de concebir la docencia como un pre-requisito único en nuestro proceso de auto-aprendizaje a través del desarrollo profesional a lo largo de toda la vida?*

Referencias Bibliográficas

- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- FREEMAN, D. (1995): Redefining the relationship between research and what teachers know. En K. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices and Viewpoints: Qualitative Research in Second Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- FREEMAN, D.y J. C. RICHARDS (Eds.)(1996): *Teacher Learning in Language*

- Teaching.* New York: Cambridge University Press.
- MONTERO, L. y J. M. VEZ (1990): The challenge of initial teacher education in Spain. En T. R. Bone y J. McCall, *Teacher Education in Europe: the Challenges Ahead.* Glasgow: Jordanhill College; pp.58-67.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning.* New York: Cambridge University Press.
- SANDER, Th. (1997): Comparative perspectives: Professionalism, Citizenship Education or What?. En José M. Vez y L. Montero (Eds.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia.* European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs. Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck GmbH, Compare-TE Network; pp. 205-221.
- SANDER, TH. y JOSÉ M. VEZ (Eds.)(1996): *Life-Long Learning in European Teacher Education.* Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching.* London: Oxford University Press.
- VEZ, J. M. (1995a): Le véhicule de culture de proximité. In J.-P. Atal et al. (Coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui.* Paris: La TILV; pp. 95-108.
- VEZ, J. M. (1995b): Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes. *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, nº 100, pp. 55-66.
- VEZ, J. M. (1995c): The social context of EFL. En N. McLaren y D. Madrid (Eds.), *A Handbook for TEFL.* Alicante: Marfil; pp. 15-37.
- VEZ, J. M. (1997): Languages Education. En José M. Vez y L. Montero (Eds.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia.* European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs. Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck GmbH, Compare-TE Network; pp. 119-127.
- VEZ, J. M. et al. (1995): *English Language Modular Packs for ESO.* Zaragoza: M.E.C.-Edelvives.
- VEZ, J. M. y L. Montero (Eds.)(1997): *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia.* European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs. Brussels, Compare-TE Network.
- WIDDOWSON, H. G. (1983): *Learning Purpose and Language Use.* Oxford: Oxford University Press.
- ZEICHNER, K. M. (1983): Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3); pp. 3-9.