



Hacia un modelo profesional de la enseñanza de la lengua inglesa como acción cultural

■ Gloria Gutiérrez Almarza & Fernando Beltrán Llavador

Resumen

Concebir la práctica pedagógica del idioma inglés como una forma de acción cultural implica: a) Subordinar el qué (contenidos lingüísticos y culturales) y el cómo (métodos, enfoques o procedimientos) al por qué y al para qué, y así hacer explícitos los fines educativos de las políticas lingüísticas para someterlos a juicio ético. b) Considerar que los textos y contextos que informan la profesión están indisolublemente unidos y que éstos comprenden desde los microcosmos del aula hasta los macrocosmos lingüístico, social (político y económico) y cultural y, c) Construir una cultura profesional equilibrada entre los discursos de la crítica y la posibilidad, entre una postura de decidida *oposición* siempre que se requiera y otra actitud permanente de *proposición* constructiva.

Palabras Clave

Enseñanza lengua inglesa, Pensamiento profesor, Acción cultural, Enfoque sociocrítico.

Abstract

Conceiving the pedagogic practice of the English language and Teacher Education as a way of cultural action involves: a) holding the what (linguistic and cultural content) and the how (methods, approaches and procedures) as subordinate to the why, thus making explicit the educational ends of language policies in order to subject them to ethical judgment. Therefore we need to commit ourselves to select content and make use of processes which are more relevant and have more potential to encourage awareness. b) Viewing texts and contexts informing the profession as inseparable and as comprising both the classroom microcosm and the linguistic, social (political and economic) and cultural macrocosm and c) building a well-balanced professional culture on both the discourses of criticism and possibility.

Keywords

English language teaching, Teachers' thinking, Cultural action, Sociocritical approach.

I. Introducción

En nuestra práctica profesional nos parece que se debe prestar atención simultánea a tres aspectos diferenciados pero estrechamente relacionados entre sí, a saber, en primer lugar, y como punto de partida e hilo conductor de los demás, **el pensamiento del profesor** (teorías implícitas y explícitas en la trayectoria de los estudiantes y los profesionales noveles y experimentados, expectativas personales y sociales, definición de la profesionalización, etc); en segundo lugar, la orientación de **contenidos curriculares** en los estudios de Magisterio (dependiendo del énfasis que se ponga en los componentes didácticos, lingüísticos o socioculturales); y finalmente, **el marco estructural** de la titulación de los «aprendices de maestro» (reforma

universitaria y escolar, incorporación del sistema de créditos, formas de acceso a los estudios y a la profesión, etc.).

En lo que sigue trataremos de dar cuenta de manera breve de los planteamientos con los que hemos venido trabajando desde implantación de los nuevos planes de estudio para la formación de los maestros de lengua inglesa en la enseñanza primaria inspirados en pensadores y educadores del paradigma sociocrítico, de la investigación en acción, de la lingüística sistémica funcional, etc., además de muchos compañeros de profesión de diferentes niveles de enseñanza, estudiantes y otros miembros anónimos, pero activos, de la comunidad educativa.

II. Conocimiento de los profesores

La trayectoria de la investigación en EFL ha evolucionado, la mayoría de las veces, prescindiendo de los hallazgos de otras áreas de la educación. A pesar de su especificidad, nos parece que la investigación del pensamiento de los profesores puede aportar planteamientos enriquecedores a la enseñanza del inglés (GUTIÉRREZ, 1992, 1996). Este enfoque, que se centra en el microcontexto del profesor y su docencia desde el punto de vista de su propia subjetividad, viene a complementar los macrocontextos sociales y políticos que acompañan al acto educativo. Partiendo de la psicología cognitiva, la antropología y la etnografía, la investigación educativa ha tendido en la última década a considerar la enseñanza desde la perspectiva de los propios docentes. Admitiendo que las acciones humanas en general quedan orientadas por estructuras de creencia y pensamiento, resulta difícil entender lo que los profesores hacen en sus aulas si carecemos de una comprensión de sus contextos psicológicos.

Los presupuestos en los que se basa la investigación del pensamiento del profesor son, en breve, los siguientes:

- 1.- Los procesos mentales guían a la acción, y no tienen lugar de forma aislada sino en determinados contextos psicológicos y ecológicos.
- 2.- Se postula un cambio epistemológico desde posturas más positivistas a otras más integradoras, al considerar que las situaciones de enseñanza están determinadas por los contextos, y por tanto las generalizaciones no actúan como predicciones de acontecimientos futuros, sino como guías para entender entornos y situaciones particulares. Así pues, se acude a diferentes estrategias de análisis de datos y de investigación, tales como auto-informes y otras fórmulas de investigación cualitativa, que toman en consideración la especificidad de casos particulares y el punto de vista de los participantes.

Las implicaciones educativas de la investigación del pensamiento de los enseñantes quedan resumidas en lo siguiente (CLARK Y PETERSON, 1986):

- 1.- La enseñanza comprende más aspectos que las meras interacciones de los profesores en sus aulas, por tanto para comprender los procesos docentes tenemos que analizar no sólo los productos docentes (conductas) sino también las interpretaciones que éstos hacen de ellas.
- 2.- La enseñanza se considera como una actividad profesional y a los profesores como profesionales racionales, que tienen que adaptarse constantemente a los sujetos y a contextos variables. El concepto de método objetivo queda cuando menos cuestionado, ya que un mismo método puede tener manifestaciones diversas.
- 3.- A la vez, educar es mucho más que ejercer un ejercicio racional, si bien éste es indispensable para la enseñanza. El mundo interno de los profesores no queda reducido a una estructura cognitiva puesto que su pensamiento es, además de racional, emotivo y experiencial, complejo y lleno de matices. Cuando enseñan, lo que los profesores saben, piensan, valoran y sienten no constituye compartimentos estancos sino un todo dinámico y orgánico.

- 4.- La enseñanza es una actividad interpersonal, y las recetas prescriptivas, de alcance generalizable y con carácter estático, carecen de sentido en contextos ecológicos complejos y cambiantes. La enseñanza es, pues, un ejercicio de diálogo continuo con todos los agentes implicados y una exploración viva y autorenovadora de las posibilidades educativas de sus entornos psicosociales específicos.

Quisiéramos por tanto llamar la atención sobre la relevancia que pueden tener las investigaciones sobre el conocimiento previo a la formación de los estudiantes de educación. Si asumimos que este conocimiento juega un papel importante en el desarrollo profesional de los futuros profesores, ¿se pueden diseñar cursos de formación donde la vivencia interna de los estudiantes contribuya explícitamente a su desarrollo personal dentro de su currículum de formación o se debe continuar, como suele ser el caso, haciendo abstracción de los mismos para partir de una hipotética situación de uniformidad u homogeneidad psicosocial?

En general, cuando los alumnos llegan a los centros de formación del profesorado, se parte del presupuesto tácito de que sus conocimientos pedagógicos son inexistentes. Como resultado, se crean pocas oportunidades para que reflexionen sobre su conocimiento y experiencias previas durante los cursos de formación.

Autores como BARNES (1989) y STERN (1983) han señalado que los profesores deben de entender todos los factores que interaccionan en una situación docente - los alumnos, el proceso de aprendizaje, la materia, y la enseñanza, el conocimiento del contexto social, etc. - si se pretende que tomen decisiones válidas. Parece aconsejable entonces incorporar el conocimiento que los estudiantes tienen de esos mismos factores para fundamentar su formación a partir de su propia experiencia de aprendizaje. La escena de ficción que dibuja MARGARET ATWOOD nos resulta familiar:

«We play school. Grace has a couple of chairs and a wooden table in her cellar, and a small blackboard and chalk... Grace is the teacher, Carol and I the students. We have to do spelling tests and sums in arithmetic, it is like real school, but worse, because we never get to draw pictures. We cannot pretend to be bad, because Grace doesn't like disorder».

Y es que, en efecto, como ya señalaba LORTIE (1975) los estudiantes de profesorado tienen una gran experiencia de lo que significa ser alumnos en distintos contextos de aula, conocen bien los papeles que los alumnos y los profesores juegan cuando enseñan diversas áreas curriculares y las interacciones que pueden tener lugar entre ellos. Resulta sorprendente que los cursos de formación de profesores hagan muy poco para hacer explícitas las teorías, perspectivas o conocimiento implícito de los estudiantes. La consecuencia inmediata de asumir una forma de aprendizaje de corte «top-down» es que, de ese modo, se generan muy pocos cambios sustanciales en el desarrollo conceptual de los estudiantes, lo que explica su frecuente reproducción mecánica de modelos tradicionales pese a una inculcación académica persistente en favor de otros hábitos alternativos a aquéllos.

Quisiéramos sugerir en el marco de este encuentro que los profesores de lenguas extranjeras habríamos de propiciar

situaciones en el aula que permitan a los alumnos expresar de forma articulada sus pensamientos, ideas, opiniones, sentimientos, etc., acerca del aprendizaje de otra lengua así como sobre sus propias vivencias de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Lejos de constituir una pérdida de tiempo, ese espacio de escucha y apertura necesaria nos llevará a entender mejor su conducta y su progreso, sus éxitos o sus fracasos, y los nuestros propios en relación con ellos. Además, nosotros mismos debiéramos a la vez procurar situaciones de diálogo en las que confrontemos con claridad nuestras propias teorías, de manera que estemos, como los propios estudiantes, dispuestos a transformar rutinas o comportamientos mecánicos susceptibles de cuestionamiento, supresión o mejora, esto es, de modo tal que sigamos aprendiendo a la vez que enseñamos.

III. Contextos socioculturales en los contenidos curriculares de la lengua inglesa

Una aproximación social a la lengua significa que la misma no queda reducida a un medio de comunicación formal o su enseñanza a una presentación estructural o a la mera práctica sistemática de algunos de sus códigos. Por el contrario, el verdadero uso comunicativo de la lengua nos permite establecer relaciones sociales en contextos culturales específicos pero además hace que sus variedades se reconozcan teñidas de lo contingente, decisiones políticas, reformas educativas, actitudes de grupo y personales, relaciones de poder, etc., esto es, la enseñanza de idiomas se hace inseparable de cuestiones de poder y política (TOLLEFSON, 1991) y por tanto no es nunca neutral o trivial, como veremos a continuación.

En los países del Oeste de Europa, al igual que en España, el aprendizaje del idioma inglés ha sido parte de los currícula escolares en los últimos veinte años. Estos han visto un incremento considerable en el número de escolares que optan por esta lengua, y por ende, en las provisiones de los gobiernos en términos de formación de nuevos profesores y de recursos para hacer frente a estas demandas sociales. En el caso de nuestro país, éstas encuentran su causa, como señala PALACIOS (1994), en la entrada de España en la Unión Europea, en el aumento y la profundización de las relaciones internacionales y en el asentamiento de industrias y capital extranjero. Un estudio llevado a cabo recientemente (BARBERO, 1996) sobre la enseñanza del idioma inglés en España a partir del franquismo a través del análisis de las distintas reformas educativas y los contextos sociopolíticos, documenta la fuerza con que el inglés ha ido ganando consideración social y desarrollo didáctico de forma paragonable a la pérdida del prestigio del idioma francés en ambos frentes. El inglés se ha convertido en el símbolo educativo de los años 90, cuando la «conciencia nacional» se está reinsertando en el amplio espectro de la «conciencia europea moderna». Sin embargo BARBERO cuestiona si la introducción de políticas lingüísticas como la implantación del idioma inglés a partir de los 8 ó incluso de los 4 años va acompañada de un análisis serio de los contextos locales de aplicación y sus posibles consecuencias. Como señala PHILLIPSON (1992) lo que subyace a estas políticas es que: «*more English can only be good for the learners in question*».

Además de lo anterior, desde la mitad de los años 50 la enseñanza de idiomas ha experimentado un enorme crecimiento

en respuesta a una apropiación utilitarista de los mismos como un útil práctico de comunicación en el trabajo, el ocio y la enseñanza. La revolución metodológica que acompañó a los fines específicos de los idiomas, y de forma muy acusada del idioma inglés, tuvo muy poco en cuenta la complejidad e imprevisibilidad de las variables locales y por otra parte el modelo cultural continuó siendo predominantemente eurocéntrico, con una clientela de clase media y enquistado en los ámbitos fundamentalmente turístico y empresarial. Todavía hoy podemos leer en la prensa de nuestro país cosas como lo que sigue:

«La secretaria más cotizada domina un idioma extranjero, preferiblemente el inglés... Este aspecto llega a ser tan importante que marca el nivel salarial. Los sueldos giran entre los tres y los cuatro millones dependiendo de que la profesional posea un nivel medio-alto o alto del idioma. De las secretarías en activo, el 63% que domina el inglés tiene trabajo, por el contrario, de entre las secretarías en paro, el 69% no conocen ningún idioma». (EL PAÍS, 17, Octubre, 1993).

PRODROMOU (1988) ofrece un boceto de la situación del Inglés en Grecia muy similar al de nuestro país: «*Our students listen to Granglish sung by British, North American, German and even Greek rock groups... Our students read the words of the songs on record sleeves, they sing the songs, they quote them at us... The same students were T-shirts with enigmatic and not so enigmatic slogans written on them: 'I love you, peace, Jesus saves, no problem, help yourself, get your hands off'. There are the stickers you find on the rear window of cars and there are the cars themselves*».

Todo ello, a nuestro juicio, señala la necesidad de que éstas, y muchas otras consideraciones que desbordan el ámbito estrictamente lingüístico y didáctico, constituyan una parte importante de la formación de los futuros enseñantes de lengua inglesa. En suma, abogamos por adoptar una perspectiva curricular que concilie el universo psicológico de los alumnos en tanto que individuos con una perspectiva social e histórica que contemple a los enseñantes como colectivo copartícipe y corresponsable en la construcción de su mundo, esto es, para nosotros la enseñanza de la lengua inglesa se encuentra en un punto de encuentro entre las historias de vida personales y la historia de la vida de los pueblos, entre el pequeño desarrollo personal y las grandes transformaciones culturales (KRALL, 1988). Los pequeños relatos de vida y los grandes metarrelatos históricos están lingüísticamente mediados, y los discursos de orden lingüístico, pedagógico y cultural que constituyen esa mediación circunscriben nuestra esfera de acción educativa. Por lo que se refiere a la formación de maestros de lengua inglesa, esa perspectiva sociocultural de horizontes abiertos habría de quedar traducida en nuestra práctica en los siguientes puntos programáticos:

- 1.- Como educadores, además de profesores de una lengua específica, tenemos el deber de preparar a nuestros estudiantes para sus papeles como ciudadanos dentro de la comunidad local, nacional e internacional (O'Shaughnessy). Así, el idioma inglés tiene que ser estudiado en sus variados y diversos contextos sociales y culturales, más allá del ámbito anglocéntrico. A través de la lengua debemos hacer conscientes a los alumnos de otras culturas así como de la suya propia y de las relaciones que existen entre ambas.

- 2.- Promover la identificación de prejuicios y estereotipos en contra de otras culturas distintas de las nuestras, de forma que no supongan un obstáculo para el desarrollo de la comprensión y el entendimiento mutuos (*The Council of Europe recommendations on Human Rights Education*).
- 3.- Recalcar la importancia de la enseñanza de la lengua inglesa como educación y no sólo «training» o instrucción formal de forma que amplíemos los horizontes de los alumnos, desarrollemos sus personalidades y su rico potencial, así como fomentemos la adquisición de diversas formas de pensar en vez de tener un planteamiento restringido al desarrollo mecánico de un catálogo de destrezas comunicativas.
- 4.- Contemplar y presentar la lengua inglesa en su contexto sociopolítico reconociendo que la lengua es inseparable de otros componentes culturales, políticos e ideológicos (ABBOTT, 1992; FAIRCLOUGH, 1990).
- 5.- Reconocer el idioma inglés como lengua internacional, lo que representa admitir todas sus variedades geográficas, la existencia de «*Englishes*» y una diversidad enorme de culturas en distintos países de habla inglesa según el estatus lingüístico que éste ocupe: lengua materna, segunda lengua, cooficial, lengua extranjera... Además, cada sociolecto y registro tiene sus propios hábitos, modelos y valores derivados de la cultura local. Cada una de esas culturas en sí misma, así como el diálogo entre todas ellas, puede constituir un espacio educativo legítimo.
- 6.- Es importante que los profesores de idiomas, aparte de desarrollar sus materias, aprovechen la oportunidad de trabajar con historiadores, geógrafos y docentes e investigadores de áreas afines para acercarse críticamente al fenómeno de la unidad europea en todas sus facetas, incluyendo las vivencias cotidianas.
- 7.- Debemos explorar y someter a revisión y autocrítica nuestras ideas y creencias sobre la lengua que enseñamos, sus procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación en general, y el papel que la enseñanza del inglés desempeña en la sociedad y en los currícula escolares.
- 8.- Los profesores autóctonos deben de ser promocionados y tener a disposición los suficientes recursos para que puedan desarrollar sus propios materiales y crear sus propias circunstancias de aprendizaje en consonancia con las necesidades locales. Pensamos, con RAMPTON (1990) que «*the whole mystique of the native speaker... should probably be quietly dropped from the linguist's set of professional myths about language*».
- 9.- Como profesores enfrentados a la enorme tarea de la educación en un tiempo de cambios rápidos y desconcierto continuo, no podemos escudarnos únicamente en la experiencia pedagógica y lingüística, pues podemos fácilmente, de manera inconsciente, contribuir a perpetuar situaciones de desventaja y discriminación si no abordamos las dimensiones sociales y políticas que son parte inseparable del trabajo que hacemos cuando enseñamos una lengua. Como ROBERTS et al (1992) sugieren, «*there has to be a clear understanding and acceptance of the relationship between provision designed to*

help people learn English and the wider issues of opportunity and discrimination and of what can be expected or achieved».

- 10.- A fin de aprender juntos, los responsables de la planificación lingüística y educativa habrían de favorecer el contacto e intercambio de experiencias entre los docentes de todos los niveles educativos y con otros países sin escatimar medios económicos (PALACIOS, 1994).

IV. Marco estructural de la formación de docentes del inglés en enseñanza primaria

Todo lo anterior debe ser reconsiderado ahora a la luz de las regulaciones legislativas que ordenan el sistema educativo universitario (LRU) y escolar (LOGSE) además de las instituciones educativas en que éstas se llevan a efecto, fundamentalmente los centros escolares y las escuelas univesitarias de formación del profesorado o facultades de educación, etc. (BELTRÁN, 1991; DOMÍNGUEZ Y PALOMERO, 1991; cfr., documentos MEC en la bibliografía). Para finalizar señalando algo en esa dirección, quisiéramos haceros partícipes de las conclusiones a las que llegamos al término de la primera reunión estatal de profesores de lengua inglesa de las escuelas de formación del profesorado (Avila, Mayo 1994). En conjunto hubo unanimidad a la hora de abordar algunos temas de preocupación común, como son:

- 1) una sensación generalizada, apenas estrenados los nuevos planes de estudio, de fragmentación excesiva en las materias, que supuestamente representan una mayor variedad de módulos de mayor especificidad, pero que terminan siendo introducciones breves sin posibilidad alguna de poso o profundidad en su contenido.
- 2) la disconformidad frente a la negativa del Ministerio de Educación de conceder un estatus de especialización real a los estudios conducentes a los títulos de maestro ampliando su duración a cuatro años y convirtiéndolos en una licenciatura. La responsabilidad de educar en el idioma inglés a la población escolar en edad más temprana no disminuye, sino que apoya con nuevas razones, el argumento a favor de esa medida. En ese sentido, tampoco se entiende que el acceso a los estudios de maestro no venga precedido de una prueba selectiva como es el caso de muchos otros estudios universitarios.
- 3) junto a la convicción sincera de que, en principio, es una medida educativa acertada introducir la enseñanza de los idiomas extranjeros en una edad temprana, también se tiene el temor de que una formación deficiente de sus maestros haga precoz la frustración de los pequeños escolares frente al aprendizaje de los mismos.
- 4) la necesidad de definir claramente y sin ambigüedades el grado de especialización que se requiere de los maestros especialistas en lengua inglesa, al objeto de arbitrar las medidas necesarias para alcanzar su umbral de competencia a través de un plan de estudios coherente con el mismo.
- 5) la injusticia que supone relegar, *de facto* aunque no así legalmente, el idioma francés a un lugar residual en los estudios de Magisterio y en la oferta de idiomas escolares.

- 6) la importancia de instrumentar vías que garanticen a los estudiantes la realización de prácticas de la especialidad en colegios y en aulas donde se imparta dicha materia.
- 7) la conveniencia de dotar a los supervisores de prácticas de tiempos y medios necesarios para llevar a cabo tutorías en condiciones para hacer del prácticum un momento central y de la máxima relevancia educativa en la formación de los maestros especialistas en lengua extranjera.
- 8) la urgencia de facilitar condiciones favorables en vistas a un nivel de coordinación máximo entre los maestros tutores de los colegios y los profesores supervisores de las Escuelas de Magisterio para evitar un distanciamiento de graves repercusiones entre la vida de las aulas escolares y la de las aulas universitarias.
- 9) el papel indispensable que habría de jugar en el currículum universitario del maestro especialista en el idioma inglés, contar con una estancia mínima y obligatoria, y por tanto institucionalmente reconocida, en un país cuyo primer idioma fuera el inglés.
- 10) el cambio de mentalidad requerido para adaptar las orientaciones pedagógicas, que hasta ahora se dirigían a los alumnos del ciclo superior de E.G.B., a las nuevas necesidades de los escolares del nivel de enseñanza primaria (8-12 años).
- 11) la necesidad de hacer una revisión profunda, no «cosmética», de manera colectiva y no aisladamente, de los nuevos planes de estudio a los cuatro años de su implantación, a fin de proponer conjuntamente unas medidas correctoras comunes e intervenir activamente en la planificación de la formación universitaria de los maestros especialistas en inglés.

V. Conclusión

Finalmente, y como resumen de todo lo anterior, los años trabajados en formación inicial y con grupos de maestros nos hacen confirmar, con PALACIOS (1994) la idea de que los profesores de lengua inglesa en este país todavía no reciben una formación inicial sólida y efectiva. Para salvar esa situación se requieren, a nuestro parecer, tres grandes actuaciones convergentes: en primer lugar, en el ámbito de la mentalidad de los profesores, diseñar

programas de actuación dinámicos y flexibles, partiendo del mundo de la experiencia de los estudiantes y cercanos a las realidades de los pequeños contextos locales a la vez que sensibles a las rápidas transformaciones culturales de nuestro tiempo; en segundo lugar, en cuanto a los contenidos curriculares intentar que, sin menoscabo del núcleo lingüístico de la enseñanza del inglés, éstos también contemplan la interrelación del mismo con otras áreas de atención académica y de relevancia social; y por último, pero de manera urgente y prioritaria, en el área de incidencia estructural, seguir reclamando a las instancias políticas pertinentes medidas de cambio profundo para garantizar la dignificación del oficio del maestro coherente con las responsabilidades sociales que se atribuyen, cada vez con mayor exigencia, a los enseñantes de las primeras letras, en lengua materna o extranjera. Cada uno de los cambios propuestos (en el terreno de las actitudes y la mentalidad docente, en el enfoque de las disciplinas y en el ámbito institucional) es en sí mismo necesario, pero no suficiente si prescinde de los otros dos. Los tres juntos, sin embargo, sí pueden dar lugar a un capítulo educativo nuevo, preparar un futuro deseable y urgente para el que se va a requerir un decidido pronunciamiento humano en el que el idioma inglés también pueda jugar un papel significativo.

Quisiéramos concluir, sin embargo suscitando interrogantes mejor que ofreciendo respuestas cerradas a fin de ayudar a la siempre necesaria reflexión. ¿Por qué se está promocionando al inglés en nuestro país en detrimento de otras lenguas extranjeras? ¿Qué variedad vamos a enseñar y por qué? ¿Estamos sirviendo propósitos educativos que son éticamente válidos? ¿Estamos importando métodos de enseñanza con el riesgo de convertirnos en consumidores de «fast-food metodológico» o diseñamos nuestros propios programas teniendo en cuenta los contextos locales a la vez que somos conscientes de lo que nuestros colegas hacen en otros países de nuestro entorno? ¿Cuestionamos el concepto de «metodología comunicativa» (PENNYCOOK, 1988) e intentamos desvelar sus perversiones o solamente promocionamos sus funciones más utilitarias? ¿Favorecemos los argumentos de las «aptitudes psicológicas» en detrimento de los condicionamientos sociológicos? ¿Enseñamos la gramática de la lengua de forma prescriptiva o describimos sus contingencias y su fluidez? ¿Empezamos la enseñanza teniendo en cuenta el conocimiento previo de nuestros alumnos o partimos de una media ideal pero irreal?

Referencias bibliográficas

- ABBOTT, G. (1992). Development Education and the English Language Teaching. *ELT Journal*, Vol. 46/2, April, 172-179.
- BARBERO, J. (1996). *Lengua Inglesa y Sistema Educativo Español: Crónica de una Transición*. Tesis de Licenciatura, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- BARNES, H. (1989). «Structuring knowledge for beginning teaching». En: REYNOLDS, M. C. (ed) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford: Pergamon Press.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1991). *Política y Reformas Curriculares* Valencia: Universidad de Valencia.
- BOE, Suplemento del nº 220, Real Decreto 1344/1991, de 6 de Septiembre por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria, 3-38 (Lenguas Extranjeras, 27-31)
- CLARK, P. y PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. En WITTROCK, M. C. *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., (pp. 255-298). New York: Macmillan.
- DOMINGUEZ, M. y PALOMERO, P. (1991). La Formación de los Futuros Maestros: Especialidad Lengua Extranjera. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 131-140.
- FAIRCLOUGH, N. (1990). *Language and Power*. London: Longman.
- GUTIERREZ A.G. (1992). *Towards Developing a Qualitative Perspective of Student FL Teachers' Knowledge, Its Origins, Development and Relationship to Practice*. Ph. D. Thesis, University of London Institute of Education, London.
- GUTIERREZ A.G. (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth. In D. Freeman and J. Richards (eds) *Learning*

- to Teach: a Second Language Perspective*, New York, CUP, Cambridge, 50-78
- KRALL, F. R. (1988). From the Inside Out: Personal History as Educational Research. *Educational Theory*, 38(4) 467-479.
- LORTIE, D. C. (1975). *The School Teacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base: Educación Primaria* Madrid: Autor.
- MEC (1991). *General Law of Spanish Educational System* Madrid Autor.
- MEC (1992). *Propuestas de Secuencia: Lenguas Extranjeras (Secundaria)*. Madrid: Escuela Española.
- MEC (1992). *Primaria: Área de Lenguas Extranjeras*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid.
- MEC (1992). *Propuestas de Secuencia: Lenguas Extranjeras (Primaria)* Madrid: Escuela Española.
- O'SHAUGNESSY, M. (1993). Modern Languages and Developmental Education. In OSLER, A., *Developmental Education: Global Perspectives in the Curriculum* London: Cassell.
- PALACIOS M.I. (1994). *La Enseñanza del Inglés en España a Debate* Santiago: Servicio de Publicación e Intercambio Científico, Universidad de Santiago de Compostela.
- PENNYCOOK, Alastair (1989). The Concept of Method, Interested Knowledge and the Politics of Language Teaching. *Tesol Quarterly*, 23 (4), 589-618.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: O.U.P.
- PRODROMOU, Luke (1988). English as Cultural Action. *ELT Journal*, 42/2, 73-83.
- ROBERTS ET AL. (1992). *Language and Discrimination: A study of Self Communication in Multi-Ethnic Workplaces* London: Longman.
- STERN, H. H. (1983). Language teacher education: an approach to the issues and a framework for discussion. En ALATIS et al. (eds) *GURT' 83 Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Towards a Rationale*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- TOLLEFSON, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality* New York: Longman.

Dirección de los autores: _____

GLORIA GUTIÉRREZ ALMARZA

Universidad de Salamanca
Escuela Universitaria de Educación
C/ Madrigal, 3
05003 - Avila
Tel:920 - 221497

FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR

Universidad de Salamanca
Escuela Universitaria de Educación
C/ Madrigal, 3
05003 - Avila
Tel: 920 - 221497

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- GUTIÉRREZ ALMARZA, Gloria & BELTRÁN LLAVADOR, Fernando(1997). Hacia un modelo profesional de la enseñanza de la lengua inglesa como acción cultural. *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/comextra.htm>].