

La formación inicial del profesorado de lenguas desde la perspectiva científica de la didáctica de la lengua

The initial language teacher education from the scientific perspective of Language Didactics

María Pilar Núñez Delgado*

José Rienda Polo**

Recibido: 13 de febrero del 2012

Aceptado: 30 de marzo de 2012

Resumen

En las últimas décadas, los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos a los que cotidianamente asistimos están llegando a los currículos escolares sin que las prácticas de clase se estén viendo por ello modificadas de modo significativo. Esto es notorio en las aulas de lenguas, donde los contenidos y las actividades siguen pegados al gramaticalismo pese a lo mucho que los estudios teóricos y las investigaciones empíricas han aportado en el campo científico de la didáctica de la lengua a las propuestas comunicativas y funcionales. La clave de esta situación radica en el hecho de que la preparación de los docentes no ha evolucionado en la misma medida, por lo que urge reflexionar sobre este panorama para aportar algunas claves que ayuden a ajustar la formación inicial del profesorado de lenguas a tan exigentes e irrenunciables requerimientos.

En este artículo, y a partir de una revisión de fuentes teóricas, se presentan los aspectos clave que fundamentan la dimensión profesionalizadora de la didáctica de la lengua en tanto que, desde la perspectiva crítica, se entiende como una disciplina cuya acción persigue, ante todo, transformar el saber y el pensamiento y estar comprometida en la innovación de la práctica.

La conclusión a la que se llega tras este examen es la necesidad de proporcionar una formación que equilibre la teoría con la práctica y que genere docentes conscientes del enorme poder del lenguaje como objeto de aprendizaje, pero también como herramienta de comunicación, de desarrollo cognitivo y de transformación social.

Palabras clave: didáctica de la lengua, formación del profesorado, prácticum, innovación, perfil profesional docente.

Abstract

In the past decades, the social, cultural, economic and technological changes that we have witnessed on a daily basis have reached the school curriculum without significant modifications in the classroom practices. This is even more noticeable in the language classrooms, where content and activities are stuck in grammar instruction despite the findings that theoretical studies and empirical research have provided to communicative and functional proposals, from the field of Language Didactics. A key element is the fact that teacher training has not evolved to the same extent; therefore it is necessary to reflect on this situation in order to come up with ideas that would help in making adjustments in language teacher education to face these demanding and essential requirements.

* Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada (España). Correo electrónico: ndelgado@ugr.es

** Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada (España). Correo electrónico: jrienda@ugr.es

In this article, we revise the key elements underpinning the professionalized dimension of the Language Didactics through a revision of the theoretical sources, since from the critical perspective, language teaching is understood as a discipline where action is intended, primarily, to transform knowledge and thinking and be committed to the innovation of the practices.

The conclusion reached after this review is that there is a need for providing training that balances theory with practice and produces teachers that are aware of the enormous power of the language as an object of learning but also, as a tool of communication, cognitive development and social transformation.

Keywords: Language didactics, teacher education, practicum, innovation, teaching professional profile.

Introducción: el conocimiento didáctico como espacio de confluencia entre la teoría y la práctica

El interés por el lenguaje, por su naturaleza y su funcionamiento, es muy antiguo. Durante siglos, las lenguas se han estudiado desde perspectivas esencialistas y gramaticalistas que desatendían su verdadera naturaleza de instrumentos de comunicación social. Al centrar la investigación en describir estructuras y regularidades, y su enseñanza en prescribir normas sobre lo correcto y lo incorrecto, no solo se ha dejado de lado el estudio del uso que las personas hacemos de estas herramientas, sino también se ha visto perjudicada la formación del profesorado, pues se pensaba que el conocimiento profundo del objeto implicaba una dimensión pedagógica y se esperaba que de la aplicación de las propuestas de la lingüística se obtuvieran unos resultados de aprendizaje que se manifestarían en los comportamientos verbales de los aprendices. La situación actual es radicalmente distinta. Desde mediados del siglo pasado las nuevas ciencias del lenguaje han puesto de manifiesto que la naturaleza de las lenguas es indiscutiblemente social y cultural, y hoy en día no admite discusión la importancia de saber comunicarse con eficacia en las múltiples situaciones que se presentan en el complejo mundo en que vivimos o de dominar varios idiomas.

Sin duda, uno de los efectos más destacados de esta valoración ha sido la preocupación por los modos más eficaces de aprender y enseñar lenguas y, en consecuencia, por la capacitación que ha de proporcionarse a los docentes para poder asumir con garantías de éxito un reto de tal magnitud. En este contexto aparecen, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, las didácticas específicas y, entre ellas, la didáctica de la lengua (DL), la ciencia que tiene como objeto la multitud de elementos –psicológicos, sociológicos, pedagógicos, estéticos– que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y que se caracteriza por una clara orientación pragmática, y no solo de información, que se plasma en una triple proyección *teórica, investigadora y de práctica profesional*. Su acción persigue, ante todo, transformar el saber y el pensamiento y estar comprometida en la práctica docente (Camps, 2001) y, desde esta perspectiva, la formación y el desarrollo profesional de los docentes se convierten, *a fortiori*, en ámbitos clave en la definición de su estatuto epistemológico.

La dimensión profesionalizadora de la DL es, en efecto, inherente a su naturaleza, dado que la formación del profesorado es una formación orientada al ejercicio de una profesión, la de enseñar lengua. En esta dimensión radica ese equilibrio entre aportaciones teóricas distintas y, sobre todo, entre teoría y práctica, que debe ser la base

de los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a proporcionar al alumnado una educación lingüística coherente y valiosa en lo social y en lo individual. En este ámbito deben priorizarse aquellos contenidos que, en el futuro, les permitan a los docentes realizar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional en los marcos problemáticos de la realidad educativa por medio de la investigación y según unos principios de rigor y científicidad, para que esta se convierta en una actividad habitual en su ejercicio: investigar para comprender y mejorar; investigar para generar teoría a partir de la práctica.

En los últimos tiempos, la relación entre estos dos aspectos, la teoría y la práctica, se entiende de una forma distinta en la que lo más destacado ha sido la paulatina consideración de la práctica como generadora de nuevo conocimiento y como productora de nueva teoría, en consonancia con el objetivo de toda epistemología didáctica, que no es ni la prescripción ni la mera descripción de lo que ocurre en el aula, sino la comprensión e interpretación de la realidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua para transformar así la práctica. Esta se presenta como cuestionable y problemática; como algo que puede ser alterado y adaptado a contextos diferentes, a situaciones distintas y a grupos diversos de estudiantes y que está en continua construcción.

En el ámbito científico de la DL los principios de la teoría se establecen a partir de los datos arrojados por la práctica: la teoría no es otra cosa que el espacio de confluencia entre la práctica del aula y las aportaciones de las ciencias matrices. Esta disciplina se nos presenta entonces como una disciplina de intervención cuyos resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de las lenguas y sus usos; a su vez, esta orientación praxeológica se conjuga con la aspiración de un saber que, originado en el análisis de la práctica, revierte en ella para darle sentido. La relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento didáctico, y no hay prioridad de una u otra ni tampoco

oposición, sino que son dos componentes de una actividad humana—la de enseñar y aprender—que tiene como finalidad otra actividad, la de comunicación verbal, la actividad discursiva.

A partir de estas premisas, nuestra reflexión arranca de una afirmación que nos parece indiscutible: el conocimiento profesional es distinto al conocimiento puramente teórico, y esto habría que tenerlo muy en cuenta para orientar correctamente y desde el primer momento el componente práctico de la formación de los docentes, ya que la unión teoría-práctica no siempre se ha llevado a cabo de forma eficiente, quizá por las excesivas exigencias que conlleva en cuanto a la infraestructura humana y material, o por la arraigada creencia de que se aprende a ejercer un oficio observando e imitando cómo lo hacen otros más expertos.

Bases teóricas para la delimitación de ámbitos clave en la formación inicial del profesorado de lenguas

La formación del profesorado de lenguas persigue un objetivo incontestable: la capacitación de los futuros docentes para una práctica eficaz que posibilite el máximo desarrollo de la competencia comunicativa de sus futuros alumnos.

- 1) Para ello debe asentarse, en primer lugar, en una sólida fundamentación teórica que aúne contenidos procedentes de los campos de las ciencias del lenguaje (lingüística discursiva y textual, enunciación, psico y sociolingüística, pragmática), de las teorías constructivistas del aprendizaje, de las ciencias cognitivas (cognición y metacognición), de la sociología, la etnología y la antropología, de las nuevas aproximaciones a la literatura y a la literatura infantil, de la epistemología e historia de estos campos y, en suma, de la propia DL considerada como campo científico específico (Núñez, 2003).

El profesor de lengua, para saber qué debe enseñar, ha de tener amplios conocimientos teóricos, conocimientos que debe ir actualizando continuamente como parte de su proceso de formación profesional y personal. Pero, dado que las concepciones del profesorado en relación con su materia condicionan la selección de los conocimientos que deben ser enseñados, y teniendo en cuenta que es ante todo un docente, la función básica de un programa de formación será revisar las concepciones epistemológicas desde una óptica pedagógico-didáctica tomando como referencias básicas las demandas sociales y las necesidades concretas del nivel educativo en cuestión (Silva, 1998). A nuestro juicio, coincidimos en ello con Mendoza, López Valero y Martos (1996), el objeto es anterior al método, esto es, antes de saber cómo hay que enseñar se debe tener muy claro qué es lo que se enseña y para qué:

El qué (además de cómo enseñar) sigue siendo la clave de la investigación educativa en didácticas específicas porque la variación del contenido, condiciona el enfoque metodológico, el cómo. El dominio de buenas metodologías tampoco resuelve por sí mismo la cuestión de la idónea actividad de enseñanza-aprendizaje de los contenidos a aprender, este dominio es necesario que complementa con coherencia y adecuación el conocimiento teórico seleccionado, para su posterior transmisión. (p. 20)

El criterio que se puede aplicar para determinar la validez de los marcos teóricos seleccionados se basará en el potencial de estos para proporcionar una comprensión profunda de las relaciones de comunicación y de sus funciones en los procesos de enseñanza - aprendizaje, así como de los fac-

tores sociales que influyen en los usos lingüísticos que se potencian o se sancionan en las aulas, de esta manera se contribuye a diseñar, implementar e interpretar una práctica coherente.

No se trata, en absoluto, de una tarea fácil; de hecho, la dificultad no radica en diseñar modelos de enseñanza activa, funcional y comunicativa de las lenguas, lo difícil es llevarlos a la práctica y, a este respecto, la profesora Camps (2001, 2012) centra la clave del problema, que no es otra que la desvinculación que suele haber entre planteamientos teóricos y prácticas escolares.

- 2) Además de capacitar a los estudiantes para seleccionar las aportaciones teóricas más relevantes, hay que formarlos para operar en ellas un proceso de análisis y transformación didáctica que dé sentido a las prácticas. Esto significa que los procesos de diseño y desarrollo de programas tienen una enorme importancia en la formación del profesorado, ya que a este se le concibe no como mero aplicador de lo que otros han diseñado, sino como diseñador de su actuación, que ha de saber dar respuesta a las cuestiones sobre qué enseñar, para qué enseñar, y cuándo y cómo enseñar y evaluar, cuestiones que obligan a conocer profundamente la didáctica específica de la lengua. El profesor formula hipótesis de trabajo, observa y analiza su puesta en práctica, y evalúa su funcionamiento para obtener mejoras. Solo de esta forma las tareas programáticas trascienden su dimensión tecnicista y configuran un proceso de investigación en la acción que revierte en la mejora de la práctica y en la cualificación profesional de los docentes.¹

1 En este proceso circular se suceden continuamente dos fases: en un primer momento, las decisiones que se hayan tomado sobre los objetivos y contenidos que se van a trabajar y sobre la metodología que se usará servirán para guiar una selección de actividades coherente, rigurosa y eficaz; en una segunda fase, la puesta en marcha en el aula del programa por medio de esas actividades y de los elementos a ellas asociados permite revisar constantemente el proceso y tomar decisiones para ajustar a su vez objetivos, contenidos, etcétera.

- 3) Dado que la educación es, por su propia naturaleza, una actividad lingüística, dentro de los contenidos de la formación de los futuros docentes, habrá que incluir también la mejora de la competencia discursiva de los estudiantes, así como el análisis del papel de sus concepciones sobre las relaciones de comunicación en el aula. La forma en que negocian, comparten significados y construyen conocimientos los profesores mediante lenguaje son elementos de enorme importancia, y quizá el tratamiento de estos aspectos en su formación inicial no sea el más adecuado. Es importante incluir en ella los instrumentos y estrategias necesarios para ayudar al maestro a analizar sus propias concepciones al respecto, para promover el diálogo y el debate, para mejorar su discurso facilitando el acceso de los alumnos a los contenidos, para dar cabida a la voz de estos en la gestión del aula, entre otros aspectos.

El hecho de otorgar un papel diferente al alumnado, concediéndole una mayor iniciativa, requiere que el profesor desempeñe a su vez un papel distinto en relación con el tipo de funciones que ha de cumplir, el grado de control que ejerce sobre el proceso de aprendizaje, su responsabilidad sobre el contenido y las formas de interacción que se establecen entre él y los alumnos. Este papel consiste ante todo en facilitar el proceso comunicativo participando en él como observador y también como dinamizador.

- 4) Otra dimensión no menos importante del perfil profesional de los enseñantes es la que se relaciona con el papel cultural y social de las lenguas. El profesor de lengua transmite no solo conocimientos, sino valores y actitudes..., cultura. También los alumnos aportan a las aulas modos de hablar, de usar el lenguaje y, por tanto, de percibir la realidad que el profesor ha de respetar

como símbolo de la identidad de los estudiantes y que -lo cual es más importante- ha de enriquecer como objetivo esencial de la educación lingüística (Arabi, 2001).

Los profesores de lengua han de estar preparados para dar cabida en sus aulas a las distintas variedades geográficas o sociales con que los alumnos llegan a ellas, han de ser capaces de fomentar su participación como sujetos que aprenden y que tienen voz en el aula, porque es su conocimiento el que construye las clases con la mediación del maestro (Consejo de Europa, 2001, 2004). La puesta en práctica de este cambio de actitud arranca de un conocimiento profundo de los contextos en los que se ha de actuar para saber ajustarse a ellos.

- 5) El perfil del profesor de lenguas debe caracterizarse también por su capacidad para llevar a cabo en equipos de trabajo cooperativo el desarrollo curricular de su materia. Encontramos aquí otra propuesta de cambio sustancial en la capacitación docente, pues se requiere el abandono del tradicional individualismo de la enseñanza en pro de un trabajo colaborativo presidido por el debate, el diálogo, la comunicación, la aportación de puntos de vista complementarios, etc. Este aprendizaje entre iguales que se deriva del trabajo en equipo del profesorado constituye una parcela esencial de su formación.

El marco global que garantice el significado coherente de todos estos elementos debe apoyarse, como sostiene F. Jurado (2001), en los presupuestos del constructivismo, de la pedagogía de proyectos y de la investigación-acción, considerados en una proyección práctica que presupone la integración curricular, la interdisciplinariedad y la constitución de una comunidad académica investigadora.²

La formación del profesorado y su desarrollo profesional se han de centrar, dentro de esta concepción, en proporcionar a los docentes amplias oportunidades para el cuestionamiento de su propia práctica y la de otros, identificando sus problemas más importantes, examinando a sus estudiantes, sus clases y sus centros escolares, desarrollando los currículos, actuando como verdaderos agentes del cambio y la innovación y asumiendo los papeles activos que les conduzcan a la transformación de sus clases, de sus centros y de la misma sociedad en que viven. Y todo ello de forma colaborativa, constituyendo verdaderas redes de indagación para generar conocimiento y donde la investigación se contemple como instrumento de esa transformación.

El *prácticum* en la formación inicial del profesorado

Desde el primer momento, desde el ingreso en la universidad, la formación como futuros docentes debe acercar a los estudiantes a la actividad profesional en dos aspectos básicos: los relacionados con la gestión de la clase (organización, actividades, recursos, etc.), dirigidos a dotarlos de la necesaria confianza cuando hayan de enfrentarse a una situación nueva para la que necesitan el soporte de un conjunto de técnicas prefijadas que puedan poner en práctica con se-

guridad; y la relación con sus colegas, en cuyo grupo habrán de integrarse por medio de la asunción de actitudes y de prácticas convencionales (Widdowson, 1998; Imbernón, 2007). Ambos aspectos deben situarse en los propios centros escolares, en situación de un aprendizaje preprofesional encaminado a lograr que los estudiantes asimilen diferentes estilos de inserción en la realidad por medio de un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula. La denominación de *prácticum* se refiere a esa parte del plan de formación en la que los todavía alumnos se incorporan a escenarios profesionales reales para *experimentar* su trabajo. Se trata de una actividad que trata de enlazar el conocimiento teórico del fenómeno educativo con la realidad y que constituye el complemento imprescindible en la formación académica al poner al estudiante en situación de aplicar simultáneamente sus conocimientos didácticos y organizativos y el saber científico instrumental (Zabalza, 2002).

Actualmente, y desde 1991, en España se ha producido una modificación de nomenclatura y de concepto cuyo verdadero alcance interesa analizar. La denominación de *prácticas* fue sustituida por la de *prácticum*, el cual se presenta como “conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo”, cuyos objetivos son:³

-
- 2 Delia Lerner (2001) se centra en las características que ha de tener la formación permanente del profesorado de lengua y literatura, y expone que el análisis de diversas experiencias en este ámbito ha llevado a concluir que:
 - a) Los modelos más productivos de formación continua son aquellos que se desarrollan durante periodos prolongados e incluyen acompañamiento de la tarea en el aula.
 - b) Los proyectos de capacitación que tienen más posibilidades de incidir en la transformación de las prácticas son aquellos que toman como eje el conocimiento didáctico.
 - c) La discusión con los maestros de registros de clases en las que se enseñan diferentes aspectos de las prácticas de lectura y de escritura constituye, en ciertas condiciones, una herramienta esencial para comunicar conocimientos didácticos propios del área.
 - 3 Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11-10-91).

- a) Poner en contacto al alumno con la realidad profesional a fin de que complete su formación y de que tenga mayor conocimiento de su futuro profesional como docente.
- b) Conocer los aspectos organizativos, participativos y de funcionamiento de los centros y de los servicios de apoyo que intervienen en ellos.
- c) Intervenir directamente con el alumnado de forma que pueda aplicar propuestas educativas previa adaptación a la realidad escolar concreta.
- d) Conocer de forma práctico-reflexiva la profesión docente en el ejercicio de sus funciones educativas.

Esta caracterización permite deducir que, al menos en el *espíritu de la ley*, bajo el cambio de nombre subyace el convencimiento de que en la formación de los docentes es necesario armonizar e integrar los conocimientos propios de las ciencias pedagógicas de cada especialidad con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para afrontar los antiguos y los nuevos desafíos planteados en la intervención educativa diaria.

En efecto, desde este cambio legislativo de 1991 y hasta los actuales de 2007,⁴ en los que los planes de estudio de las universidades españolas se han ajustado a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el *prácticum* se ha transformado en un instrumento efectivo por medio del cual el alumnado debe interrelacionar los conocimientos académicos con la realidad, reflexionar sobre la acción profesional y adquirir determinadas habilidades y actitudes indispensables para su inserción laboral. Se propone aquí un nuevo concepto basado en el conocimiento, la colaboración y la

reflexión, tres elementos imprescindibles a la tríada que forman el profesorado de la universidad (con o sin tareas de supervisión), los profesores tutores-colaboradores de los centros escolares y los estudiantes en formación inicial.

Los contenidos de esta formación en y para la práctica han de incorporar aspectos muy variados que no es sencillo conjugar de manera coherente y sistemática. Así, forma parte de la competencia del profesor la construcción de guías de estudio realizadas con criterios de progresión y diferenciación, el diseño y la puesta en práctica de tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas diferentes de solución de problemas, la organización del tiempo y del espacio físico en los escenarios de la enseñanza, el uso y la recomendación de fuentes documentales diversificadas y la actuación como guía del trabajo del alumnado revisando, reflexionando, proponiendo, etc. (Villar Angulo, 2004). Las modalidades organizativas y de enseñanza óptimas para lograr el desarrollo de las competencias de los estudiantes serán los seminarios, las conferencias, las clases magistrales, el trabajo de campo, las lecturas, las prácticas, los talleres, los estudios de caso, los grupos cooperativos, el trabajo autónomo o los contratos de aprendizaje (De Miguel, 2005) combinadas de forma equilibrada según la tarea propuesta en cada momento y los objetivos prioritarios que se persigan. La motivación para aprender desde estos parámetros requiere una organización de los contenidos y las actividades basada en tareas, proyectos y problemas para resolver más que en temas.

Estas estrategias deben tener algunas características si se pretende que realmente sirvan para desarrollar competencias (Yániz y Villardón, 2006):

4 Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30-10-2007).

- Validez o congruencia con los aprendizajes pretendidos.
- Relevancia y significación o la posibilidad de aplicar lo que se aprende a la realidad y la utilidad para esa realidad.
- Variedad de actividades para lograr desarrollar todos los elementos de las competencias propuestos.

En suma, las formas de trabajar con arreglo a los parámetros que reclaman el currículum basado en competencias y el propio EEES requieren un profesorado que planifica, relaciona, indaga, pregunta, investiga, concluye, define, justifica..., que busca el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes en una actitud permanente de flexibilidad e interés por su labor. La importancia del *prácticum* en este contexto nace, por tanto, de la necesidad del acercamiento del alumno a la realidad escolar en la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde puede ensayar sus incipientes destrezas y técnicas para reformularlas después, tras la reflexión sobre la práctica, que constituye más un proceso de investigación que un procedimiento de aplicación de lo aprendido en la teoría. Los futuros profesionales comprobarán el grado de adecuación de sus conocimientos académicos a la realidad del centro y del aula mediante la observación de los procesos educativos durante el periodo de sus prácticas, para lo cual es necesario que sean capaces de incorporar estrategias y actitudes favorables al establecimiento de la dialéctica teoría-práctica en la medida en que es preciso acomodar la reflexión teórica a los contextos reales.

En otras palabras, el *prácticum* pretende ser para el alumnado un referente claro en orden al desarrollo reflexivo de los conocimientos de las dis-

tintas disciplinas del currículum que tienen un correlato práctico; a su vez, la práctica revierte en la teoría que busca transformar la realidad y solucionar los problemas que van surgiendo en ella, problemas prácticos que exigen, en muchas ocasiones, para su solución procesos reflexivos y críticos. Se convierte, pues, en una parte fundamental de la formación inicial encargada de articular teoría y práctica, de conjugar y dar sentido a las aportaciones de ambos espacios.

Las características que desde estas premisas se pueden plantear para una renovación de la formación del profesorado las sintetiza con certera claridad F. Jurado (2001). Una de ellas consiste en impulsar el acercamiento de la universidad a las escuelas para favorecer la inserción temprana de los futuros profesores en el contexto escolar y para desarrollar la investigación-acción entre los tres estamentos: formadores, profesores y estudiantes. Otra de estas características pasa por potenciar el dominio y problematización de los enfoques contemporáneos, su génesis y la identificación de su pertinencia en el contexto de la escuela por parte de los profesores. Por último, es de capital importancia poner el acento en la investigación, asumida no como cursos de metodología para investigar, sino como acción y desarrollo de proyectos.

No obstante, el acuerdo sobre cómo se debe enseñar a quienes desean prepararse para una profesión y, consiguientemente, en cómo deben estos alumnos aprender a ser profesionales, dista de estar logrado. Hay coincidencia en la apreciación de que, en la formación para la docencia, la teoría y la práctica son dos vertientes en continua interacción, pues no es concebible una formación teórica que no revierta en la práctica ni una práctica que no se apoye en la teoría y la enriquezca, pero, ¿en qué medida cada componente?, ¿con

qué finalidades?, ¿desde qué presupuestos?⁵... Sobre estas cuestiones, centradas específicamente en la formación del profesorado de lenguas, nos proponemos reflexionar a continuación en busca de algunas respuestas.

Esbozo de un perfil profesional

La formación docente no puede desvincularse de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos de la sociedad que constituye su ámbito (Maquilón, 2011). En el caso del profesorado de lenguas, su tarea se concibe, tal y como la venimos presentando, por un lado, como una mediación para que la actividad del alumno resulte siempre significativa y lo estimule al trabajo personal y cooperativo y, por otro, como una difusión de valores culturales, presentados y justificados de forma interdisciplinar y socializadora. Este profesor es, pues, un estimulador del saber mediante una selección adecuada de contenidos; es también consultor y animador de la participación y, por tanto, de la interacción verbal. Además de organizador de la materia, de los medios, actividades y recursos en una programación coherente y flexible, es observador y evaluador, gestor de la clase y, en fin, un investigador para la innovación.

La reivindicación de este modelo profesional revela que la formación que proporciona la correspondiente didáctica específica –la didáctica de la lengua en este caso– es insustituible en la formación de los docentes, en cuanto se constituye en fundamento de los contenidos, objetivos, metodología, actividades y evaluación que, desde un planteamiento práctico-reflexivo, debe emplearse en los distintos momentos,

circunstancias y contextos en que se desarrolla la labor profesional.

Sin embargo, este perfil del profesor de lengua y literatura sigue siendo una aspiración, sobre todo en la educación secundaria, pues estamos lejos de unas aulas dedicadas al desarrollo de la competencia comunicativa y de actitudes críticas ante los usos y abusos del lenguaje. El motivo es que no basta con sustituir un currículum por otro de orientación cognitiva y textual, ni con transmitir eventualmente algunos saberes teóricos y prácticos, ni con aportar técnicas para planificar y evaluar las actividades docentes cuando de lo que se trata es de educar en otra mirada sobre la lengua y sobre sus usos, efectos y contextos sociales (Lomas y Osoro, 2001, pp. 22-23):

Educar en otra mirada sobre la lengua y sobre sus usos exige indagar sobre asuntos tales como la construcción sociohistórica de los códigos del saber lingüístico y literario y sobre su reflejo en los contenidos escolares, sobre los factores culturales que asignan un determinado valor a cada uso lingüístico, sobre el papel que desempeña el lenguaje tanto en las interacciones comunicativas como en las identidades de las personas y de los grupos sociales, sobre la manipulación del discurso en los contextos de la persuasión personal y social... Y exige también indagar sobre las teorías, sobre las creencias, sobre los conocimientos y sobre las prácticas que configuran el pensamiento del profesorado del área.

De lo que se trata es de orientar la formación del profesorado de forma que se evite convertir las clases de lengua en ámbitos de lingüística aplicada (sea esta del cuño que sea). Por el contrario, se trata de favorecer una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa de los alumnos y de las alumnas, con el afán ético de convertir el lenguaje y

5 Imbernón enumera algunos de los elementos clave que deben articular esta formación: “Una nueva forma de ver la educación pasa necesariamente por comprender qué ocurre ante las especificidades relativas a las áreas del currículum, a la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, a la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales, o al fenómeno intercultural” (2007, p. 34).

las lenguas en herramientas de convivencia entre las personas y entre los pueblos y con una alfabetización orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorecen una lectura crítica de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir. (Freire, 1984)

Para ambos autores, este enfoque de la educación lingüística sobrepasa los límites del triángulo didáctico que componen el profesor, los contenidos de la disciplina y el alumno. Por el contrario, la educación lingüística, en el ámbito de lo que se ha dado en llamar una *didáctica ampliada o una didáctica crítica del lenguaje*, tiene como objetivo central los fines emancipadores que conlleva una educación democrática y, por lo tanto, los conocimientos lingüísticos socialmente relevantes, es decir, el uso adecuado de las diferentes destrezas comunicativas en los diversos contextos comunicativos y en la adquisición de actitudes críticas ante algunos usos y abusos del lenguaje. La educación lingüística –y en esta apreciación coinciden con van Lier (2001)– no solo ha de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa, sino sobre todo a la creación de una conciencia lingüística entendida como conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje escolar y en la vida social, y como una conciencia del poder que se puede ejercer mediante del lenguaje y las relaciones entre lenguaje y cultura.

Queda de manifiesto, pues, que –en nuestra opinión– la cualificación profesional supone, a partir de estos aspectos que hemos recogido en la perspectiva de las exigencias de la didáctica de la lengua, el desarrollo de la capacidad de construir conocimiento a través de un proceso de investigación, que va de la teoría a la práctica para validar la teoría, y de la práctica a la teoría para construir y modificar la teoría,

reflexionando sobre la propia experiencia y sobre los fenómenos observados. Nuestra concepción de la formación docente se focaliza preferentemente en los procesos, en el centro completo como ámbito de trabajo y en las necesidades de todo tipo que en él le surgen al profesorado. Este énfasis en el proceso supone una labor colaborativa, centrada en grupos, con un enfoque eminentemente ecológico que se encamina, no a ofrecer fórmulas o soluciones directamente aplicables pero descontextualizadas,⁶ sino a potenciar la capacidad de los docentes para analizar y resolver sus problemas como profesionales cualificados.

Si se dan estas condiciones en la formación inicial –y permanente– del profesorado, podemos presumir que el docente en este equilibrio dinámico entre conocimientos teóricos y prácticos se transforma en guía del aprendizaje del alumnado, en un facilitador que cuestiona y discute, que es capaz de crear actividades y seleccionar materiales válidos para estimular a sus estudiantes, llevándolos no solo a dominar los hechos, sino también a explorar, examinar, formular y resolver problemas. Hablamos de un profesor que conoce la materia que enseña, que posee conocimiento científico y didáctico del contenido, conocimiento de cómo enseñar un área particular y un tema determinado, conocimiento del aprendizaje y de cómo este entiende la materia, que promueve cambios conceptuales, que tiene conocimiento de las más novedosas formas de gestión de clase que implican relaciones cooperativas entre los estudiantes y de estos con el profesor, conocimiento de la cultura del aula y de la escuela; conocimiento, en fin, de estrategias de evaluación del trabajo y del progreso de los alumnos. Para ello se necesitan profesores que se vean a sí mismos como aprendices, que constantemente revisen su práctica y renueven su conocimiento, tanto del contenido como de lo didáctico.

6 Recordamos, a este respecto, la claridad que aporta la distinción que hace Widdowson (1998) entre *formación* y *preparación metodológica*.

Conclusiones

La concepción del trabajo docente que reclama la didáctica de la lengua como disciplina de orientación crítica e innovadora está presidida, en consecuencia, por un claro carácter integrador, pues pretende aunar los esfuerzos de desarrollo de la escuela, de desarrollo del currículum y de desarrollo docente, dado que los tres se implican mutuamente. El papel del lenguaje como mediador didáctico, como herramienta del pensamiento y como objeto de estudio es fundamental en una proyección de la educación lingüística que va más allá del currículum del área de lengua y literatura y se orienta a la apertura, a la interdisciplinariedad y la multiculturalidad que la variedad de las lenguas lleva aparejada.

La formación del profesorado de lenguas y su desarrollo profesional se han de centrar, dentro de esta concepción, en proporcionar a los docentes amplias oportunidades para el cuestionamiento de su propia práctica y la de otros, identificando problemas importantes de esta, examinando a sus estudiantes, sus clases y sus centros, desarrollando los currículos, actuando como verdaderos agentes del cambio y la innovación y asumiendo los papeles activos que les conduzcan a la transformación de sus clases, de sus centros y de la misma sociedad en que viven. Y todo ello de forma colaborativa, constituyendo redes de indagación desde las que generar conocimiento y donde la investigación se contemple como instrumento de esa transformación.

Se configura así un profesional autónomo, crítico e investigador que es el que queremos reivindicar en estas páginas como condición indispensable para convertir en realidad el necesario cambio que reclama en los últimos tiempos la enseñanza de la(s) lengua(s) y que aún está por llegar a las aulas.

Referencias

- Arabi, H. (2001). *La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?* Ponencia presentada en las Jornadas sobre Interculturalidad: "Educar en las aulas. Retos del siglo XXI". Recuperado en enero de 2012, de http://aulaintercultural.org/article.php?id_article=39
- Camps, A. (2001). Introducción. En A. Camps (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones de didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2012). Intervenció, innovació i investigació: una relació necessària per a les didàctiques. *Lenguaje y textos*, 35, 107-114.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado en febrero de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa. (2004). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, un Plan de acción 2004/2006*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- De Miguel, M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jurado, F. (2001). Formación del profesorado y prácticas educativas en el área de lenguaje y de la literatura en América latina. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 29-38.

- Lerner, D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 39-52.
- Lier, L. van (2001). La investigación-acción. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 81-88.
- Lomas, C. y Osoro, A. (2001). De la lingüística aplicada a la educación lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 8-27.
- Maquilón, J. (Coord.).(2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos sociales y culturales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mendoza, A., López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Núñez, M^a. P. (2003). La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 79-103.
- Silva, B. (1998). La formación de profesores de Educación Secundaria. Consideraciones desde el área de Lengua y Literatura. En M. Fernández Cruz y C. del Moral (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa* (pp. 187-198). Granada: Grupo FORCE - Grupo Editorial Universitario.
- Villar Angulo, L.M. (Coord.). (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Widdowson, H.G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (Coord.). *Conceptos clave en Didácticas de la Lengua y la Literatura* (pp. 13-38). Barcelona: SEDLL - Universidad de Barcelona - Horsori.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M.A. (2002). *Competencias didácticas del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.