

LAS LENGUAS: UNA FUERZA SOCIAL PARA LA COMUNICACIÓN

José Manuel Vez¹
Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

Los pasados siglos son testigos de una creciente confirmación social y académica del concepto de *persona culta* como alguien que domina a la perfección varias lenguas. Alguien que *sabe* lenguas. Claro que al comienzo del milenio disponemos de indicios suficientes para sospechar que un nuevo concepto se abre paso, lenta pero progresivamente, a través del siglo XXI: *El concepto de individuos cultos por resultar ser buenos comunicadores interculturales*. Todo parece indicar que este nuevo siglo será el de la *intercomprensión lingüística* y la *comprensión intercultural*. Pero en este territorio, como en cualquier otro campo científico, la cautela es una buena consejera.

Palabras claves: Intercomprensión, Pluralidad lingüística, Interculturalidad, Mestizaje, Enseñanza de lenguas, Tecnologías de la comunicación.

Abstract

The last centuries are witnesses of an increasing social and academic confirmation of the concept of «cultured person» like someone who dominates several languages perfectly. Somebody that «knows» languages. At the beginning of the millennium we have enough indications to suspect that a new concept breaks through, slow but progressively, throughout the 21st century: *The concept of cultured individuals to turn out to be good intercultural communicator*.

Everything seems to indicate that this new century will be the one of the linguistic interunderstanding and the intercultural understanding. But in this territory, like in any other scientific field, caution is a good advisor.

Key words: Interunderstanding, Linguistic plurality, Interculture, Mestization, Teaching of languages, ICTS.

1. Introducción

En un reciente libro sobre las *Predicciones* que nos deparará el siglo XXI, la aportación que hace Umberto Eco (poco amigo de estos pronósticos) nos recuerda lo que ocurrió cuando se inventó el dirigible, aquellas enormes ballenas del espacio que comenzaron a surcar los cielos un 2 de julio de 1900, hace hoy casi cien años... gracias a la capacidad creadora del conde Von Zepelin.

¹ Catedrático de Universidad en Lingüística Aplicada y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, desempeña su docencia e investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Dirige el "Observatorio Atrium Linguarum: Enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas".

¡Qué cosa más maravillosa –pensó la gente– poder viajar por el aire como los pájaros!

Cuando aparecieron los primeros dirigibles se creyó que se produciría una progresión lineal a partir de ahí, un avance hacia modelos más refinados y más rápidos. Pero no fue así. Por el contrario, en un momento dado se produjo un desarrollo colateral diferente. ¿Qué ocurrió? El Hindenburg fue pasto del fuego en 1937 y se descubrió que el zepelín era un invento sin porvenir. El invento que sobrevivió fue el aeroplano. Claro, hubo un momento en que lo más lógico era pensar que había que ser más ligero que el aire para poder volar... Pero resultó ser que, en realidad, había que ser más pesado que el aire para lograr hacerlo. La moraleja que deriva Eco de este pensamiento es que en el territorio científico hay que tener mucho cuidado para no enamorarse del propio zepelín...

Con esta cautela en mente, opino que imaginar el siglo XXI en materia de aprendizaje lingüístico exige comprender bien cuál ha sido el desarrollo del siglo XX en este ámbito y aprender de sus aciertos y sus errores para, al menos, no repetir su historia por desconocerla. También para aprender que, en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas, no resulta conveniente enamorarnos de nuestro propio zepelín.

El siglo XX, entre otras manifestaciones culturales y científicas, puede ser considerado como el siglo de la lingüística. A consecuencia de la intensificación de las relaciones internacionales, la lengua ha dejado de ser considerada como una curiosidad filológica para ser vista como una realidad viva, activa y sobre todo muy útil. En la primera mitad del siglo domina el estructuralismo, según el cual la lengua es considerada como una 'estructura de estructuras'. En la segunda mitad los modelos generativos se proponen computar su adquisición y su funcionamiento y de esta manera definir lo que es la sorprendente 'lengua natural'. En la última parte del siglo actual irrumpe con fuerza en el campo de la lingüística el interés por los aspectos pragmáticos de la lengua: *Para qué sirve la lengua, qué hacemos cuando hablamos, cómo la usamos.*

Los aprendizajes de las lenguas también pasan por tres momentos, tres impulsos diferentes, a lo largo del siglo que ahora finaliza. Pero estos momentos, como es sabido, no coinciden plenamente con el desarrollo de la propia lingüística en la medida en que la segunda revolución –la generativista– no tiene un impacto tan directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas como el que tienen el estructuralismo y la pragmática.

2. Tres impulsos en la educación lingüística

¿Cuáles son estos tres impulsos y sus momentos en este siglo?. En mi opinión:

- La lengua como *conocimiento, como saber*. El momento de la primera mitad del siglo y buena parte de los años sesenta.
- La lengua como *comunicación, como saber hacer*. El impulso de la segunda mitad del siglo.
- La lengua como *comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural*. Los últimos años del siglo y los años venideros.

Esta cronología, no cabe duda que inexacta e imprecisa en función de los propios avances en cada uno de los diversos contextos internacionales, pone de manifiesto – en simultáneo– la evolución de tres puntos de atención, tanto de las investigaciones en lingüística aplicada cuanto del interés de alumnos y profesores de lenguas.

1. Cuando pensábamos en la lengua como conocimiento, como conjunto de saberes –saber acerca de la lengua– nuestro interés fue *pedagógico*.
2. Cuando, más tarde, desviamos nuestra atención hacia la lengua *como* comunicación y *para* la comunicación –hacer cosas en la lengua y no sólo saber acerca de ella– nuestro interés fue *psicosocial*.
3. Cuando, finalmente, comprendimos la lengua como comportamiento intercultural –una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje– nuestro interés se vuelve *sociológico*.

Aún así, cabe tener en cuenta que detrás de cada uno de estos 3 tipos de intereses hay siempre una *fundamentación lingüística*:

1. Tras el interés *pedagógico* de la primera mitad de siglo, centrado en la búsqueda obsesiva del *método ideal* de enseñanza de una lengua, se esconde la preocupación por convertir una gramática científica en una gramática pedagógica. Disponíamos para ello, en el territorio lingüístico, del concepto de lengua como estructura y de la descripción oracional.

El comienzo del siglo seguía considerando el estudio de la lengua como una tarea esencialmente *filológica*, es decir, su objetivo general era la lectura e interpretación de textos escritos. La filología se había puesto al día, en tanto que se ponían en relación los textos antiguos con los modernos, fijándose en la evolución de los sonidos de las diversas lenguas. La consecuencia inmediata es el interés por la Fonética, en cuyo estudio se utilizan las innovaciones tecnológicas del momento.

La primera gran revolución lingüística del siglo se va a producir en la década de los veinte y los treinta, a ambos lados del Atlántico, con la introducción del método estructural. Los grandes nombres del estructuralismo son, como es bien conocido, Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield, en una y otra orilla del Océano.

El estructuralismo se distingue por tres características definitorias. La primera es el rechazo frontal de la Filología: La realidad de la lengua no se encuentra en los textos escritos, sino en la palabra hablada. La lengua hablada es más lengua que la lengua escrita. Por ello la Filología se convierte en Lingüística. En segundo lugar, el objetivo primario de la Lingüística es establecer la distribución de sonidos para formar palabras y de las palabras para formar oraciones. Es decir, lo que hoy llamamos Morfología y Sintaxis. La lengua se concibe como una estructura de estructuras: De un nivel inferior se pasa a otro nivel superior. En tercer lugar, la lengua es ante todo y sobre todo una realidad social: El hombre la recibe, la aprende de la sociedad y a su vez el hombre crea la sociedad al utilizar la lengua.

Las ideas propuestas por la lingüística estructural tienen consecuencias muy importantes. Hasta entonces la gramática había tenido una finalidad *prescriptivista*: Es decir, se consideraba como un instrumento para *hablar y escribir correctamente* la

lengua. Estaba basado en una idea muy pesimista de la realidad cotidiana de la lengua: La gente habla mal y no sabe leer ni escribir. Sin negar la importancia de la *alfabetización* de los hablantes, el estructuralismo va a insistir en su finalidad *descriptiva*: Descubrir cómo funciona ese maravilloso instrumento que permite la comunicación entre los hombres.

La revolución estructural se desarrolla triunfalmente en Europa y América hasta que en 1957 surge la teoría generativa-transformativa de Chomsky. En cierta e importante manera se puede considerar al generativismo como una criatura del estructuralismo. O si se quiere, como una *reelaboración* de la lingüística estructural, debida entre otras cosas a una nueva concepción del hombre. En cuanto que consecuencia del estructuralismo, el generativismo es ante todo y sobre todo morfología y sintaxis o morfosintaxis. Los generativistas siguen proclamando lo mismo que los estructuralistas: No interesa definir lo que significa una oración, sino cómo una oración es capaz de llevar un significado. Pero todo ello con un trascendental cambio metodológico. Empieza a amanecer la era de la informática. Ya no interesa la simple enumeración o catalogación de los patrones oracionales de una lengua determinada, sino el algoritmo o las reglas capaces de generarlos. Ha hecho crisis la psicología conductista subyacente al estructuralismo: El hombre no es un mono más inteligente, que repite sin más lo que le ha enseñado la sociedad. El hombre es creador por su propia naturaleza. Los sueños estructuralistas norteamericanos de enseñar inglés a los chimpancés no son más que puros sueños.

Al igual que el conde de Zepelin imaginó que para volar había que pesar menos que el aire, en la enseñanza de una lengua imaginábamos que para apropiarse de una lengua había que saber mucho y bien acerca de ella. Había que alcanzar la competencia lingüística de un hablante ideal de esa lengua. Pero la idea fracasa, como fracasa el dirigible, porque el fundamento no es el correcto.

Tal vez todos tengamos nuestro propio *Hindenburg*. En este país, nuestra particular versión del *Hindenburg* lingüístico podría encontrarse en las palabras de una de las personalidades más relevantes de nuestra lingüística contemporánea, el profesor Emilio Alarcos, que ocupó la presidencia de la Real Academia Española a lo largo de muchos años... palabras que no pronuncia en la Academia ni en su periodo de Presidente, pero que están ahí recogidas en una entrevista en el periódico español *El País* en 1996 para nuestra historia del ayer al hoy:

"Enseñar la gramática es inútil antes de los 14 años. A los niños hay que darles ciertas píldoras gramaticales para que puedan distinguir, más o menos, entre un sustantivo, un adjetivo y un verbo, pero no abrumarles con más complicaciones y análisis porque no los entienden. Hasta los 14 años nadie reflexiona sobre la lengua que habla y enseñar la teoría gramatical resulta inútil."

2. El segundo interés, y el segundo gran momento en los aprendizajes de lenguas –decía anteriormente– es de tipo *psicológico*. Nos interesa, a partir de los años setenta, *quiénes* son los que aprenden una lengua: El sujeto de aprendizaje, sus motivaciones, sus estrategias, sus estilos de aprender, sus usos... Claro que a esta preocupación de los nuevos psicólogos cognitivos subyace una fundamentación lingüística que, en esa década de los setenta, a partir de

los *disidentes* tanto del estructuralismo como del generativismo, establece una nueva línea de acceso al estudio de la lengua. No interesa tanto el hecho de que *el hombre habla* cuanto la realidad de que *los hombres hablan* y lo que hacen y quieren decir cuando hablan. Más allá de la lengua en sí, el interés se pone en los usuarios de la lengua y en sus usos sociales.

Entre las diferentes definiciones que distinguen a los humanos de los restantes seres vivos, está la concepción del hombre como animal hablante. El hecho axiomático de que *el hombre habla*, y las implicaciones de esta capacidad humana, tienen merecida la atención de todos los estudiosos del fenómeno lingüístico desde muy diversas perspectivas, fundamentalmente de naturaleza lingüística y psicológica.

En el conjunto de estas perspectivas, nos encontramos con una *visión intraorgánica* de la actividad lingüística que da énfasis al estudio y descripción de lo que *el hablante sabe*, y concentra su atención –en una determinada lengua– como *forma de conocimiento*. Claro que desde una *visión interorgánica* de los fenómenos lingüísticos, el énfasis se proyecta en la dirección de lo que *el hablante hace* y atiende a una determinada lengua como el resultado de un determinado comportamiento individual y social en el conjunto de la actividad lingüística.

Cuando los lingüistas, los filólogos, y el profesorado de lenguas describen la estructura de una lengua, cuando trabajan sobre su vocabulario, su fonología, las relaciones morfosintácticas y todo el complejo aparato gramatical... *no nos están llevando* al corazón del misterio de la comunicación humana. Por supuesto, sin léxico, sin gramática, sin fonética y sin formas estructurales no podríamos saber nada sobre el sistema de una lengua. Claro que esta forma de análisis no llega a rozar el punto en que el lenguaje, como instrumento de comunicación y representación de realidades individuales y sociales, se convierte en parte de ese incesante flujo de la vida y de la actividad humana.

Como personas cultas y como individuos que participamos socialmente en la construcción de nuestra historia, es importante que sepamos todo aquello que interesa conocer sobre las reglas y normas que gobiernan una lengua que deseamos aprender. *Pero* no hay que olvidar que, como comunicadores sociales, tenemos también que aprender estrategias para construir mejor nuestros significados... y los significados no están en las formas de la lengua, están en las maneras de utilizarla en cada uno de los contextos en los que a diario nos implicamos de manera personal y colectiva.

El enfoque comunicativo que preside la segunda revolución de los aprendizajes de lenguas en esta segunda mitad de siglo, centra su atención en el hecho de que la diversidad de lenguas que hacen transmisibles nuestras culturas, son instrumentos de una orquesta sinfónica universal que interpreta día a día, momento a momento, las piezas musicales de la comunicación humana. Y el misterio del lenguaje reside, justamente, en su infinita capacidad para adaptar la partitura a las necesidades de los individuos y a las necesidades de una comunidad, sin que unas y otras desafinen a la hora de interpretar la representación de una determinada realidad de manera compartida.

La mayoría de los diseños curriculares de lenguas en el ámbito escolar tienen hoy

en día una característica común que afecta a sus bases epistémicas fundamentales. El lenguaje se contempla como instrumento de comunicación, tanto *interpersonal* como *intrapersonal*, y como sistema de representación, lo que lleva a la implicación curricular de que el lenguaje es el instrumento primordial de construcción del mundo y está muy estrechamente vinculado a los procesos del pensamiento.

Los antecedentes históricos de esta segunda revolución en la enseñanza de lenguas tienen su origen en la propia preocupación del Consejo de Europa, y más concretamente en el seno del denominado Consejo para la Cooperación Cultural, por desarrollar a mediados de los años setenta un sistema crediticio de aprendizaje de lenguas modernas destinado a adultos con necesidades lingüísticas específicas en el marco de la recién estrenada concepción de la movilidad europea.

Como es conocido, la revelación más importante que, en aquel entonces, se produce con relación a un enfoque comunicativo de los contenidos es aquella que manifiesta que no se trata sólo de aprender a construir las oraciones correctamente, sino que se necesita también aprender a realizar, de forma apropiada y coherente, los actos del lenguaje que intervienen en las situaciones de la comunicación. Como sabemos, el contenido del enunciado puede analizarse por medio de diferentes tipos de predicaciones engranadas entre sí. Bajo un enfoque comunicativo se insiste sobre los elementos del enunciado que poseen una función esencialmente *comunicativa* en oposición al contenido proposicional de función *referencial* que había recibido un tratamiento sistemático por parte de las gramáticas y cursos de lenguas fieles a los métodos de influencia conductista o mentalista.

En este sentido, el contenido de un curso de lengua pasa a definirse y analizarse en términos de los diversos componentes de los actos de comunicación. A diferencia de la práctica habitual *pre-comunicativa* en la mayoría de los planteamientos curriculares anteriores, la elección del vocabulario y las estructuras gramaticales se subordinan, bajo este enfoque, al *acto semiótico* y a los diferentes parámetros que intervienen en su realización. Entre estos parámetros cabe incluir, entre otros, el *medio* (comunicación por teléfono, personal, etc.), el *soporte* (oral/escrito), la *situación* (más o menos formal) y el *estado social y afectivo* de los locutores, etc., lo que indica que la *presencia del sujeto en el discurso* es más importante para la comunicación que *los objetos acerca de los que habla*. Un concepto que insiste, desde la lingüística funcional de Michael Halliday, en la necesidad de proporcionar al individuo que aprende y perfecciona una lengua *los medios para construir una personalidad como sujeto hablante en la lengua que aprende*.

Lo que resulta más nuevo y prometedor en las progresivas circunvoluciones teóricas y prácticas que, desde su flexibilidad, va adoptando el enfoque comunicativo es, tal vez, el intenso estudio acerca de las formas en que el lenguaje se usa para la comunicación. Los enclaves más sobresalientes de estos estudios son los inventarios realizados acerca de las *funciones* que realizan los *actos de habla* (establecer hechos, describir acciones, etc.) así como los inventarios que intentan clasificar las diferentes *nociones* que un sujeto posee y desea expresar en la lengua.

Estas nociones han sido estudiadas no sólo en su dimensión *general* sino también en su carácter *particular* relativo a situaciones e intereses específicos que salvaguar-

dan la flexibilidad necesaria alrededor de un tronco común. Tales *situaciones e intereses específicos* son, a mi juicio, la primera piedra en la edificación de una nueva estructura en la enseñanza de lenguas que comienza tímidamente a combinar y conjugar los elementos lingüísticos y metodológicos de la lengua en cuestión con los planteamientos sociológicos y curriculares de quiénes son los que aprenden esa lengua, cuáles sus intereses, motivaciones y actitudes, qué tipo de finalidades presiden su proceso de apropiación de una forma de comunicar socialmente, cuáles son sus valoraciones interculturales respecto de las lenguas de comunicación social, etc.

Finalmente, *¿En qué situación nos encontramos hoy?*

3. El tercer tipo de interés es de tipo *sociológico*. Nuestra preocupación inicial por el *locutor nativo* (que no quiere decir mucho) se ha trasladado, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, a un locutor intercultural.

Me permito indicar que esta revolución sociológica tiene, como telón de fondo, el tercer gran movimiento en la lingüística moderna: la orientación *pragmática* y el *análisis del discurso*. La importante afirmación de Levinson de que *la conversación es el modelo prototípico de los usos lingüísticos* –una afirmación que recupera, de alguna manera, la antigua *retórica* como tendencia gramatical de los griegos– hace pensar que la lengua se da *en toda su fuerza social* como *interacción conversacional*, no como monólogo interior o exterior. El análisis del discurso enriquece, así, el punto de vista de la pragmática con una importantísima aportación metodológica: *La importancia de la conversación*, como manifestación prototípica, primera y fundamental de la lengua. Esta aportación, como sabemos, no ha pasado desapercibida al mundo de la enseñanza de lenguas en los últimos años.

3. Sociopragmática y enseñanza de lenguas

Claro que no se están negando otros usos de la lengua, sino que, de la misma manera que el estructuralismo afirmó que la lengua hablada es más lengua que la lengua escrita, ahora el análisis del discurso dice que la conversación es *más uso* de la lengua que cualquier otro. Interesa destacar aquí el hecho de que la conversación, por su complejidad y, sobre todo, por su trascendencia comunicativa (*la conversación es la vida del lenguaje*, afirmó el lingüista danés Otto Jespersen), es probablemente el tema o cuestión central del paradigma de la pragmática por ser el lugar más apropiado para la interacción humana.

La conversación no es sólo la suma de dos destrezas comunicativas (la comprensión oral-auditiva y la expresión oral), como se planteaba el paradigma estructuralista. Es algo más, es un proceso complejo regulado por principios organizativos intrincados, en parte desconocidos, que se celebra en *situaciones sociales*, entre interlocutores que mantienen relaciones sociales entre sí con el objetivo de intercambiar información de todo tipo.

En esta dirección, la pragmática –y el análisis del discurso como aplicación de la pragmática– insisten en que la lengua es algo que se usa y, por tanto, sólo se puede

estudiar adecuadamente una lengua si este estudio incluye también el uso. Un estudio exclusivamente lingüístico de la lengua natural es, en todo caso, insuficiente. De hecho la metodología actual de la enseñanza de la lengua ha sido radicalmente transformada en cuanto que las 'estrategias' de la comunicación han adquirido una enorme relevancia sobre las antiguas 'estructuras' de la oración. Pero habría que evitar el maniqueísmo simplificador que suele dominar toda actividad humana: No se trata de escoger entre estrategia o estructura gramatical, sino que las dos son necesarias. No se puede edificar un puente sin un modelo de su estructura, aunque establecer el modelo no significa que el puente esté hecho.

En una dirección de la pragmática, la *micropragmática* estudia las unidades básicas que se refieren a las intenciones propias de los hablantes, a lo que ellos quieren decir –hoy en día desgranadas a través de:

- La teoría de los actos de habla de Austin y Searle.
- El principio de cooperación de Grice.
- Las estrategias de cooperación de Gumperz.
- Las implicaturas y la relevancia de Sperber and Wilson.
- La teoría de la cortesía de Leech, Robin Lakoff, Brown y Levinson.

Todo un corpus teórico que, en mi opinión, constituye hoy día la aportación más relevante de la lingüística moderna a la enseñanza de la lengua bajo un paradigma sociológico e intercultural.

En otra dirección complementaria, la consideración *macropragmática* da un paso más adelante. En el nivel de la *extensionalidad*, hay dos conceptos que inciden de una manera determinante en los enfoques sociales de los aprendizajes lingüísticos: El *cotexto* y el *contexto*.

- El *cotexto* nos lleva a insistir en el carácter de *interacción* que tiene todo hecho de habla.
- El *contexto*, como *conocimiento del mundo*, se ha trasladado al ámbito metodológico de las lenguas extranjeras en forma de las *competencias sociocultural y sociolingüística*, ambas hoy totalmente integradas en el marco de la competencia comunicativa en una lengua.

En el nivel de la *intensionalidad* se insiste en el hecho de que la lengua sucede, se usa, en una sociedad y está sometida a una serie de *restricciones sociales*. Frente al concepto chomskiano del aspecto creador del uso de la lengua –un hablante tiene la infinita libertad de decir una locución nunca dicha anteriormente– la intensionalidad nos dice exactamente lo contrario: *El hombre no tiene tal libertad en el uso de la lengua, aunque la tenga en la creación gramatical de una oración*. La sociedad nos impone un conjunto de convenciones que, si no se dan, no se da la conversación.

La *intensionalidad* nos recuerda que hay temas que reciben un distinto tratamiento por parte de sociedades diferentes y llama nuestra atención sobre aquellas *restricciones* que tienen un lugar muy importante en la sociedad moderna y que, en su conjunto, configuran la *dimensión intercultural* de los aprendizajes lingüísticos y dan a la lengua un valor digno de tener en cuenta a la hora de contemplarla como

fuerza social. Bajo esta dimensión intercultural, soy de los que opinan que se debe pensar en una dirección muy diferente al estudio académico de una *lengua-asignatura*. No más *asignaturas* de lenguas.

En el contexto de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, por ejemplo, podemos reflexionar sobre un hecho innegable: *Que los seres humanos disponemos de la capacidad de controlar a los demás, y éstos a nosotros, mediante el recurso a múltiples de las rutinas lingüísticas que compartimos socialmente.*

A través del acto de decir o escribir, quien o quienes participan con nosotros en un acto de comunicación lingüístico nos fuerzan a producir determinadas respuestas. Las preguntas demandan contestaciones, los cumplidos piden un agradecimiento, las dudas solicitan aclaraciones... Para comprender estas rutinas lingüísticas y, sobre todo, para comprender su esencia aún en una lengua que nos es propia, hace falta comprender la sociedad y las normas sociales en la que se producen y se insertan tales rutinas. Conocer la lengua no es suficiente, ya que el verdadero significado de muchos de nuestros actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos sociales. Examinar estas rutinas puede ayudarnos a comprender esa buena parte de supuestos implícitos, no verbalizados y no escritos, sobre los que se basa el *discurso social*. Sin duda, uno de los aspectos profesionalizadores que hoy en día nos resultan más demandantes.

Ha pasado ya el tiempo –si hubo alguna vez un tiempo así– en el que se pretendía defender la imagen de una lengua como algo independiente de los hombres que la usan o la imagen de compartir una lengua como una forma de tener acceso a un servicio comunitario preestablecido, como si se tratase de compartir unos servicios de transporte público o las pistas deportivas de un municipio. El lenguaje, como fuente de mensajes sociales y como facilitador primario de la comunicación humana, debe ocupar una posición central en todos los intentos por comprender al hombre como un *comunicador social*.

Además de la *función identificadora* –que obedece a un *imperativo territorial*, el lenguaje posee un *imperativo cooperativo* que se traduce por medio de su *función comunicativa*²: *La exploración de otras realidades que nos anima al conocimiento de otras lenguas como medio de traspasar el umbral que nos separa de los demás grupos sociales del mundo, no sólo para conocerlos mejor sino también para hacer que nos conozcan mejor a nosotros.* Yo creo que es dentro de este marco conceptual, donde el aprendizaje de lenguas cobra hoy su total significado como *fuerza social*.

Por otra parte, asistimos actualmente a una *visión extensiva* que percibe el ámbito profesionalizador de la didáctica de las lenguas como un territorio eminentemente social y humano –un territorio en el que el *trabajo lingüístico* forma una especie de triunvirato con otros territorios de *desarrollo personal y social*. Desde esta perspectiva, la idea que se sitúa en el centro de toda atención es un concepto de lengua muy próximo a su consideración como una forma de comportamiento humano. Y si la lengua es un aspec-

² Para una apreciación más completa acerca de este doble imperativo, remito al lector interesado a mi libro *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (2001), pp. 307-308.

to del comportamiento humano, entonces su estudio y ubicación no puede estar muy alejado del *contexto social* que crea y modifica ese comportamiento.

Los movimientos que se observan en esta dirección de penetración en el contexto social, a lo largo de los últimos años de la década de fin de siglo, parecen atestiguar una creciente aceptación entre el profesorado de lenguas de la necesidad de incardinar más y mejor los aspectos relevantes del aprendizaje de una lengua en el medio educativo con aspectos generales de las variables que inciden en desarrollo personal y social global e integrado.

En esta dirección se han movido algunas *experimentaciones procesuales* de la enseñanza de lenguas que tratan de proyectar una nueva dimensión al concepto del aula de lengua en el sentido de desarrollar estas variables por medio de la creación de *espacios psicosociales* en la propia aula. Espacios que pueden crearse, están creándose ya en muchos centros educativos europeos (también en España), con *metodologías de tipo descendente* que ponen en juego no sólo tareas lingüísticas mono-episódicas que buscan alcanzar un desarrollo cognitivo, sino también auténticas tramas creativas y multiepisódicas que además de la dimensión lingüística y cognitiva– se plantean involucrar en el aprendizaje de la lengua los restantes aspectos de la personalidad de quien la aprende, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona –como *comunicador social*.

Me refiero a la *autoestima, la capacidad crítica, la autonomía, el equilibrio afectivo y social, las actitudes para la convivencia, las destrezas para afrontar la diversidad lingüística y cultural*, etc.

En definitiva, una dirección que gravita sobre el concepto de *aprendizaje vivencial* en el terreno concreto de los aprendizajes de las lenguas que tiene en cuenta, como rasgos esenciales, el hecho de que:

- Se facilita el desarrollo personal.
- Se ayuda al alumnado a adaptarse al *cambio social* que implica la apropiación de una forma de comportarse comunicativa e interculturalmente.

4. Lenguas y tecnologías de la comunicación

En esta misma dirección de aprendizajes vivenciales y comportamentales que precisan, para su desarrollo, de la reinención de un nuevo tipo de espacio de trabajo –el escenario de un taller más que de un aula– el *contexto de las nuevas tecnologías* representa no ya tanto el concepto de un medio auxiliar cuanto el de una representación real y auténtica de la forma de comunicación social en la que la lengua juega un papel determinante. Me refiero a *la experiencia vivencial on line que permite comunicar algo a alguien que tiene interés en esa misma comunicación, en tiempo real, de modo auténtico, y, sobre todo, más allá de los límites del aula, de los compañeros de clase y del profesor*. Las tareas escolares de práctica de la dimensión sociocomunicativa en la lengua, gracias a las nuevas tecnologías, han dejado de poseer una *dimensión propedéutica* –una preparación controlada para cuando tal comunicación tenga lugar en algún espacio y momento hipotéticos– y se convierte en una comunicación social

auténtica, en tiempo real auténtico, con interlocutores sociales verdaderos. La lengua como fuerza social de la comunicación. Sin duda, un planteamiento altamente demandante en cuanto a elementos profesionalizadores en esta dirección.

En nuestros días tiene lugar un cambio que va a revolucionar la utilización del lenguaje y que aumentará considerablemente su valor en todos los aspectos de la comunicación. Dicho cambio es el resultado de los avances en *ingeniería lingüística*. La ingeniería lingüística proporciona medios de ampliar y mejorar la utilización de la lengua, para hacer de ella una herramienta más eficaz. Se basa en los vastos conocimientos sobre las lenguas y su funcionamiento acumulados por la investigación. Utiliza recursos lingüísticos como los diccionarios y gramáticas electrónicas y los bancos y corpus terminológicos elaborados a lo largo del tiempo.

Gracias al creciente conocimiento de la lengua, surgen nuevas oportunidades de cambiar la forma en que hacemos muchas cosas, para que resulten más fáciles y eficaces. Cuando, además de aceptar datos mecanografiados, una máquina pueda reconocer la escritura natural y la voz en varias lenguas, podremos disfrutar mejor de los beneficios de una vasta gama de servicios de información y comunicación, así como de la posibilidad de realizar operaciones comerciales a distancia por teléfono o mediante otros servicios telemáticos.

Cuando una máquina comprenda el lenguaje humano, traduzca entre varias lenguas y genere resultados orales e impresos, dispondremos de una herramienta que nos ayudará en muchos ámbitos de nuestras vidas. Cuando una máquina nos permita entender mejor y más rápido a los demás, podremos cooperar y colaborar con mayor eficacia tanto en las cuestiones económicas como en las políticas. La ingeniería lingüística realizará una importante contribución al desarrollo de los sistemas de formación personal, no sólo para el aprendizaje de lenguas sino también en lo que concierne al desarrollo de sistemas que se adapten más eficazmente a las necesidades de los alumnos.

Sin lugar a dudas, en nuestra capacidad para desarrollar la utilización de la lengua reside la clave de la sociedad de la información multilingüe, de la sociedad culta del futuro. Los nuevos avances en ingeniería lingüística nos permitirán:

- Acceder con eficacia a la información que necesitamos realmente, ahorrando tiempo y evitando sobrecargas de información.
- Hablar con nuestros ordenadores en casa y en el trabajo, en el coche y en los lugares públicos cuando necesitemos información o asistencia.
- *Autoaprender* otras lenguas y mejorar la propia cuando nos sea posible: En nuestro tiempo libre, a nuestro propio ritmo y en nuestra propia casa.
- Hacer negocios con eficacia a través del teléfono, interactuando de modo fiable y directo con sistemas informáticos de funcionamiento vocal, o incluso enseñar a nuestros ordenadores a realizar determinadas operaciones a nuestro servicio.
- Saber más sobre lo que sucede a nuestro alrededor, en el ámbito local, nacional e internacional, y tener más influencia sobre las decisiones que afectan a nuestras vidas.
- Funcionar con más eficacia en el ámbito internacional, en los negocios, la administración o en las actividades políticas como ciudadanos y consumidores.

- Proporcionar una gama más amplia de mejores servicios a un mayor número de conciudadanos, colegas y clientes.

La ingeniería lingüística tendrá éxito cuando haga realidad todas estas posibilidades. Cuando esto, cuando lo otro... no lo sabemos... pero sí sabemos que mientras ello no ocurra y no lo veamos en nuestras aulas... necesitamos de los aprendizajes lingüísticos si bien en una dirección orientada hacia la fuerza social de la comunicación global. Claro que –como decía Einstein– no hay que pensar en el futuro. Llega demasiado aprisa.

5. Consecuencias para la formación del profesorado de lenguas

Indicaré finalmente que, en la orilla de los prácticos, *la fuerza social de los aprendizajes lingüísticos* plantea a los profesores de lenguas una paradoja y un dilema que reproduce la misma paradoja que vive el alumno que estudia una lengua bajo la perspectiva de una nueva competencia social:

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 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 mismos. 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.

Y esto también le ocurre a los profesores. Existe un nivel de la práctica profesional que, por lo general, se ignora. 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, 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 es *un proceso social e interactivo* entre profesores y alumnos.

Yo tengo la impresión de que en este *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 (española o extranjera) en un colegio de implantación urbana y rural con las características idiosincráticas tan marcadas que, hasta límites insospechados, singularizan nuestra realidad escolar en múltiples contextos de Europa y de América Latina.

Creo que los que nos dedicamos a la profesión de la enseñanza de lenguas deberíamos plantearnos el problema de la relación entre los mundos virtuales de las ciencias lingüísticas y el mundo real de la práctica del aula *al revés de lo habitual*. Tendríamos que plantearnos el problema al revés. No deberíamos empezar por preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico de que nos provee nuestra formación universitaria sino comenzar a plantearnos qué es lo que podemos aprender a partir de un detenido examen del *artistry* –es decir, *aquella competencia*

gracias a la cual en realidad los profesores y profesoras de lenguas son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquellas otras competencias ligadas a la racionalidad técnica.

Donald Schön (1992) ha adoptado esta perspectiva en su epistemología sobre la formación de profesionales reflexivos -uno de los perfiles que se aspira a construir en el profesorado desde las reformas educativas- y lo hace desde las siguientes premisas:

1. *Inherente a la práctica de aquellos profesionales a los que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.* En mi experiencia profesional como formador de formadores y de profesores de distintas lenguas puedo atestiguar, como muchos de vosotros estáis pensando, sobre innumerables casos que así lo justifican.
2. *El artistry es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, si bien diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso (ni una cuestión cabalística, añadiría yo); es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él... estudiando detenidamente el nivel de ejecución de aquellos prácticos que nos parecen especialmente competentes.*
3. *En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada (entendamos nosotros la Lingüística Aplicada) y las competencias y habilidades básicas (entendamos la Didáctica de las Lenguas) ocupan un territorio críticamente importante, si bien limitado... un territorio colindante en varios de sus lados con el arte.*

Existe un *arte de definición de los problemas* un *arte de su puesta en práctica* y un *arte de la improvisación*. Todos ellos son necesarios para mediar el uso, en la práctica, de las ciencias aplicadas y las técnicas instrumentales... o, en mi traducción, reproduciendo el mensaje profundo de la Reforma en el área de las lenguas: Todas estas manifestaciones de arte son necesarias para que los profesores, como artistas, puedan mediar las interacciones entre sus alumnos y el conocimiento lingüístico, a sabiendas de que el aprendizaje y perfeccionamiento de las lenguas no es un proceso de saber cosas acerca de una lengua sino de ser capaz de hacerlas, apropiándose lenta y progresivamente de sus actos de habla, por medio de interacciones significativas que asienten en nuestra capacidad cognitiva -el verdadero y único asiento del lenguaje- que asienten ahí las manifestaciones de nuestra competencia sociocomunicativa en la lengua en cuestión.

Es bien conocido que la literatura internacional sobre formación del profesorado, desde la propia terminología angloamericana 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 education* 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 nunca se han planteado la paradoja a la que he aludido anteriormente 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* como *procesos de autoformación 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 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 lengua se convierte en un proceso de auto-aprendizaje cuando sigue los pasos del descubrimiento personal y cuando pasa a forma 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. 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 (¿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 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 y guardan una estrecha relación con el alumno, 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 lengua acerca del rol que desempeñan los cursos de formación del profesorado cuando debaten sobre ello.

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 1997³. 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 nivel de la práctica profesional que, por lo general, se ignora desde esta perspectiva más convencional. Me refiero al hecho ya aludido anteriormente de que los requisitos acerca del *profesor en su puesto de trabajo* vienen definidos por la *situación social* que caracteriza al aula de lengua, 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.

Así, la visión estricta de una clase de lengua puede llegar a ser extremadamente dura en la medida en que el éxito o el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de esa lengua llegue a depender casi por entero de las circunstancias generales de la sociedad en la que se circunscribe. 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 muchos países en relación al desa-

³ Para una mejor comprensión de este tipo de concepto de competencias profesionales, puede verse el trabajo de P. Mahony y Ian Hextall (1998).

rollo 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* 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 unas y otras lenguas curriculares 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 sus 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 auto-aprendizaje en el puesto de trabajo.

Como suelo debatir con mis alumnos de formación inicial, nada cambia en el campo profesional de la enseñanza de lenguas 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.

Las reformas educativas y los nuevos diseños curriculares de las áreas lingüísticas en Europa y América Latina 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 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.*

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 a lo largo de estos últimos años de ebullición profesional y que se proyectan, en simultáneo, en las destrezas y habilidades pedagógicas que el profesorado de lengua está poniendo 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, ésta reside en *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 la enseñanza de las lenguas 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 los aprendizajes lingüísticos.

Bibliografía

- CORSON, D. (1999). *Language Policy in Schools*. New York: Erlbaum.
- CROWHURST, M. (1994). *Language and Learning Across the Curriculum*. Scarborough: Allyn y Bacon.
- FREEMAN, D. y RICHARDS, J. C. (Eds.)(1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- MAHONEY, P. y HEXTALL, I. (1998). "Transforming Professionalism: The TTA and the National Professional Qualifications in England and Wales", *TNTEE Publications*, 1 (2), 5-21
- MENDOZA, A. (Coord.) (1998). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / Horsori.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- SANDER, Th. y VEZ, J. M. (Eds.)(1996). *Life-Long Learning in European Teacher Education*. Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* (trad. y rev. española de L. Montero y J. M. Vez Jeremías). Barcelona: Paidós-M.E.C.
- VEZ, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- VEZ, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- VEZ, J. M. ed. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.
- VEZ, J. M. (2004). "La DLE: de hoy para mañana", *Porta Linguarum* (Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras), 1, 5-30.
- 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), 3-9.