

Formación de docentes de lenguas. Trazando el futuro

Estela Klett
eklett@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"
ISP "Joaquín V. González"

1. Introducción

En Argentina, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) posee una importante tradición en todas las instancias del sistema educativo. La promoción de escuelas plurilingües de gestión oficial, el auge de asociaciones de profesionales, el florecimiento de certificaciones nacionales y regionales o la envergadura de la capacitación a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio demuestran el valor innegable que la sociedad atribuye a los idiomas. Para dar satisfacción a la gran demanda de profesores, existen departamentos de lenguas en las universidades o bien, institutos específicos de formación docente. Destacamos de manera especial que varios de estos centros poseen más de 100 años como es el caso de IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" o el ISP "Joaquín V. González" de capital federal. En este largo período, la capacitación de los profesores ha seguido los cambios que derivan de las orientaciones didácticas de cada momento histórico. Cabe señalar que dichas corrientes, en su gran mayoría, han sido tradicionalmente marcadas por los países hegemónicos. Sin embargo, además de dichas influencias metodológicas innegables, sabido es que las prácticas educativas propias de cada país juegan un papel considerable en la transmisión y la circulación de los saberes. En este trabajo nos proponemos mostrar algunas características de la formación de los docentes de lenguas en nuestro país y destacar los pasos dados desde la contextualización local para abandonar usanzas rutinarias del pasado y entrar de lleno en las exigencias del siglo XXI. En este punto, un aspecto que consideramos esencial se refiere a las necesidades de un mayor contacto y fluidez en el intercambio inter- lenguas como vía de asentamiento de las lenguas minoritarias o minorizadas y, por ende, como camino hacia el plurilingüismo.

2. La formación en Argentina: el peso del pasado

2.1. La sujeción de la didáctica de las lenguas extranjeras

La didáctica de las LE, a diferencia de otras disciplinas, no se inició con la identificación y delimitación de un objeto a partir de sucesivos pasos de investigación. Aparece históricamente orientada hacia dos polos: el análisis, la estructuración y experimentación de propuestas para el trabajo en el aula y la búsqueda, poco fructífera a nuestro entender, de convertir los actos de enseñanza en actos de aprendizaje. Marcada por la ausencia de reflexión conceptual, desde el comienzo, se define como un conjunto de principios y reglas destinados a una práctica: como una disciplina esencialmente prescriptiva, normativa, fundada en concepciones positivistas y funcionalistas de la ciencia. Pero quizás el rasgo más saliente es que se fundamenta en modelos teóricos preestablecidos -esencialmente los lingüísticos- no construidos a partir de la investigación y análisis de la práctica a la cual pretende prescribir.

En una defensa sólida y apasionada de la didáctica-didactología de las lenguas-cultura (DDL) Galisson (1997: 79) dice:

“La lingüística no es la meta-disciplina natural o disciplina de referencia porque las lenguas se consideran cada vez más como instrumentos de comunicación y cada vez menos como objetos de estudio [en si mismos]”.

Estos conceptos significan que si la finalidad es comprender y hacerse comprender se trata más de la adquisición de *quehaceres* lingüísticos, discursivos, pragmáticos y culturales que de la incorporación de *saberes* sobre la lengua. En este sentido, y de acuerdo con el investigador mencionado, el estudio de las lenguas favorece el trabajo intelectual -lo que las hace semejantes a las otras disciplinas- pero, sobre todo, la sensibilidad ya que éstas contribuyen, sin duda alguna, a desarrollar en el individuo los sentidos: se debe aguzar la vista para asir otros modos de recortar la realidad y afinar el oído para acercarse a musicalidades desconocidas. La tolerancia, la aceptación de la diversidad, la empatía, etc. pueden así incrementarse. Estos aspectos nos permiten visualizar que más allá de lo instrumental las LE poseen un alto valor formativo.

La fuerte sujeción que marcó inicialmente las relaciones de la didáctica de la LE con la lingüística -ésta proveyendo ¿qué enseñar? y aquélla ¿cómo hacerlo?- comenzó a cambiar en los años 70 por el progreso e influencia de las ciencias del lenguaje. Se produce entonces una reconfiguración del objeto lengua cuyos límites se ensanchan al considerarse los aspectos extralingüísticos. Hay un desplazamiento del foco de atención, por un lado, hacia *las prácticas del lenguaje* y, por otro, al *aprendiente*, en tanto ser real que construye poco a poco su interlengua (Corder, 1967). Los trabajos de Galisson (1977, 1986, 1989, 1997 y 2002) resultan ineludibles para comprender la constitución de la didáctica de las lenguas como una disciplina *con derecho pleno*, autónoma y capaz de teorizar sobre sus problemáticas.

2.2. El peso del positivismo

Abordaremos ahora ciertos principios en los que se basa la tradición académica argentina. Corbière (1999: 56) observa la huella firme del positivismo en su versión vernácula. El pensamiento de Comte se difundió rápidamente en nuestro país y produjo cambios de envergadura en la vida universitaria. Se limitaron los estudios exclusivos de “la universidad de abogados” y los teológicos caros a la corona española ya que proveían funcionarios para la burocracia. Nuevas disciplinas tales como medicina, economía, agronomía y veterinaria vieron la luz en ese momento (Blanco, 1997). Una interpretación particular del positivismo que se caracteriza por el empirismo como único medio para conclusiones confiables se traduce en nuestro país, en educación, por un enciclopedismo generalizado, búsqueda de erudición, planes de estudio que revisan *todos* los movimientos literarios, *todos* los periodos históricos, *todas* las orientaciones metodológicas, etc. Frente a esta opción epistemológica, el correlato pedagógico muestra una preocupación bastante generalizada por la memorización de listas de autores, enumeraciones de fenómenos, fechas, reglas o leyes. Se necesitan cambios. Tenemos la convicción de que nuestros objetivos deben ser otros. Desarrollar una serie de competencias con el propósito de situar al futuro docente en el camino de la autonomía. Proveerle los medios conceptuales que le permitirán concebir las herramientas para analizar y

categorizar ideas; criticar el saber que se le presenta y enfrentar eficientemente situaciones inesperadas.

3. Los nuevos lineamientos de la formación

La Secretaría de Políticas Universitarias conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación Docente (ambos dependientes del Ministerio de Educación) inició en agosto 2010 la primera etapa del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera. La idea es articular con las provincias líneas de planificación de la formación docente. Se entiende por lenguas extranjeras los idiomas de la esfera internacional que se enseñan en el sistema educativo argentino. Actualmente éstos son: alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

Resulta altamente satisfactorio que la convocatoria haya sido para *todas* las lenguas y que los profesores seleccionados del equipo plurilingüe trabajarán unidos en esta tarea. Esta modalidad es poco usual pues generalmente los idiomas permanecen en compartimentos estancos y sus expertos también. Creemos que la opción será muy beneficiosa y abrirá alguna vía al plurilingüismo en la medida en que los docentes convocados conocerán mejor lo que sucede en otras áreas, se familiarizarán con nociones de otros marcos teóricos o con historias didácticas que corresponden a distintas tradiciones culturales e históricas. Posicionar a las LE juntas es un gesto político contundente pues se las ubica en un nivel de paridad. Además, como ya lo dijimos, ayuda a instalar el diálogo plurilingüe pues se comparten elementos teórico-metodológicos que facilitan la instauración de dicho tipo de comunicación. Una educación plurilingüe o del plurilingüismo saca las LE lenguas, sobre todo las minoritarias y minorizadas, del aislamiento con la finalidad de consolidar una competencia basada en *todos* los conocimientos y *todas* las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico-cultural. Las lenguas están así en un plano igualitario interactuando en correlación (Beacco, 2010: 108).

El proyecto iniciado quiere revertir la tendencia enciclopedista, contenidista y reduccionista que siempre ha caracterizado la enseñanza en nuestro país. Los que trabajan en la escritura del documento ya no se preguntan ¿qué hay que enseñar? La pregunta capital es: *¿qué comprensiones tiene que tener un futuro docente de LE para desempeñarse en la escuela secundaria?* Dicho de otro modo, la interrogación sería, ¿desde el marco disciplinar, *qué* de lengua extranjera debe comprender? No se trata solo de transmitir conceptos actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, sino que se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en las instituciones de enseñanza. Se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico. Siguiendo a Pogré, (2002, 2003), el aprendizaje para la comprensión supone algunas nociones básicas que detallamos a continuación. Es necesario:

- ✓ actuar flexiblemente con el conocimiento;
- ✓ tener un compromiso reflexivo y enfrentar un desafío. El aprendizaje se produce en la medida en que se establecen lazos estrechos con desempeños de comprensión que se presentan como un reto para la actividad cognitiva;

- ✓ iniciar un proceso que implica actuar reiteradamente con el objeto de estudio. Se requiere tiempo acompañado de experiencia pues el tipo y calidad de lo vivenciado es lo que propicia la incorporación de aquello que queremos enseñar;
- ✓ aceptar el carácter multidimensional de la comprensión. Se trata de un *proceso* para asir un objeto complejo que puede ser visto de diferentes ángulos o perspectivas;
- ✓ transitar un conjunto de desempeños de comprensión variados y de diferente complejidad;
- ✓ entender que los nuevos desempeños de comprensión se producen a partir de comprensiones previas en interacción con la nueva información ofrecida por el entorno institucional/social.

Tres preguntas orientan la escritura del documento: En primer lugar, ¿qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar lengua extranjera?, luego, ¿cómo se construyen esas comprensiones? o bien ¿qué tipo de experiencias deben transitar los futuros docentes para llegar a dicha comprensión? Por último, ¿qué han construido los profesores noveles y cómo sabemos nosotros qué comprenden? En este punto se trata de la preparación de algunos descriptores plasmados en mapas de progreso. Éstos permiten dar cuenta de las comprensiones de los docentes al promediar su formación y al finalizarla.

4. Una didáctica transversal

A nuestro entender, los nuevos lineamientos para la formación docente contribuirán a desplazar las preocupaciones de los investigadores de la didáctica de una sola lengua extranjera hacia una didáctica inter-lenguas o “del plurilingüismo” como la ha llamado Dabène (1994) o bien transversal o aún federativa. Puren (1994: 170), por su parte, introduce el concepto de “didáctica mutidimensional” ya que según él debe tomarse en cuenta tanto la complejidad del objeto de estudio dadas las diferentes dimensiones que interactúan entre sí como el aspecto multifacético del aprendiente de LE. Apostamos a una didáctica que pueda conceptualizar y elaborar sus propios modelos teóricos a partir de la observación rigurosa de la práctica y la ayuda de otras disciplinas interrogadas a esos fines. Finalmente, una disciplina de la *acción* capaz de concretizar intervenciones adaptadas y eficaces.

¿Por qué una didáctica de las lenguas extranjeras? Creemos que las lenguas extranjeras en tanto subconjuntos conectados a las ciencias psicológicas, sociales, del lenguaje y de la educación tienen más cosas en común que lo que las diferencia. En este sentido Galisson (1986: 53) dice:

“(…) en la enseñanza /aprendizaje de diferentes lenguas-culturas cuando éstas se ignoran es más lo que se pierde que lo que se gana”.

Juntas podrían contribuir al cambio de algunas representaciones sociales adversas y revalorizar el estatus de las lenguas extranjeras en general, y por vía indirecta,

ayudar a las lenguas minoritarias –minorizadas ya que, evidentemente, el inglés no necesita promoción.

Creemos que una didáctica transversal que convoca a las lenguas ayuda a fomentar la competencia plurilingüe. Ésta se diferencia de la competencia del equilingüe (manejo de dos o más lenguas con idéntica destreza). La competencia plurilingüe es la capacidad de manejar parcial y simultáneamente, con grado desigual de dominio, un repertorio complejo y dinámico de lenguas-culturas que interactúan funcionalmente. El sujeto plurilingüe puede usar alternativamente distintos códigos según factores externos y normas sociales condicionantes, en función de intereses, necesidades y motivaciones. Está más abierto a la interacción lingüística y cultural. Recordemos en este sentido el lema de la Unión europea lanzado el 22 de noviembre de 2005 “Cuantas más lenguas conozcas más humano serás” (Bresson, 2005).

Además, una didáctica del plurilingüismo permite la elaboración de materiales y técnicas para la enseñanza *simultánea* de lenguas congéneres o vecinas con miras a una educación plurilingüe. Dicha didáctica se aleja de los *enfoques singulares* que focalizan en forma aislada una lengua-cultura para dar lugar al desarrollo de los denominados *enfoques plurales* en términos de Candelier (2007). Se trata de propuestas didácticas que contemplan la diversidad de lenguas-culturas y ponen en marcha actividades de enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión comparada de varias lenguas a la vez. Se beneficia así la competencia de intercomprensión. Recordemos que en esta opción metodológica los interactuantes pueden expresarse en su lengua materna pero comprenden la del otro. O bien apelar al conocimiento lingüístico-cultural de diferentes lenguas para comprender un texto escrito en una lengua desconocida. Este punto de vista modifica sensiblemente la concepción más corriente de la enseñanza de lenguas en la medida en que aleja al “locutor nativo ideal” como modelo a alcanzar y considera la promoción de *aprendizajes parciales* que se pueden ir complementando con el tiempo. James (2002) destaca que en los aprendizajes simultáneos de LE se realiza una reflexión explícita sobre los idiomas, sus interconexiones o los aspectos compartidos y diferenciados de las mismas. Este trabajo metalingüístico favorece entonces la conciencia sobre el lenguaje y, por vía indirecta, sensibiliza y prepara para el aprendizaje de nuevas lenguas.

5. Conclusión

Hemos mostrado aspectos que hacen a la tradición argentina, heredada o propia, en lo atinente a la formación de docentes de LE. Luego, describimos los lineamientos actuales para los idiomas que emanan del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera. Creemos que la puesta en marcha de la nueva orientación favorece la transversalidad de la didáctica. Esto no significa que postulemos *una didáctica única y monolítica* para todas las lenguas extranjeras. Propiciamos un diálogo plurilingüe que debe plasmarse necesariamente en una didáctica de las LE amplia, multidimensional, unida, abierta al intercambio y, por ende, capaz de recibir y procesar los efectos de diferencias reales entre las situaciones de cada lengua y de cada cultura, en diversas condiciones de aprendizaje. Merece destacarse que el gerundio presente en el título “Formación de docentes de lenguas. *Trazando* el futuro” pretende revelar el carácter dinámico e inacabado del proceso de

transformación de un campo disciplinar que deseáramos, al menos en parte, *común* para las lenguas extranjeras. Dice Hall (1966: 15):

“La territorialidad, dice garantiza la propagación de la especie regulando la densidad de población”.

Parafraseando al célebre etólogo americano decimos: la transversalidad de la didáctica garantiza la vida y propagación de las lenguas asegurando así la supervivencia de nuestra profesión.

Referencias bibliográficas

- Beacco, J.-C. (2010): *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier. Paris.
- Blanco, T. (1997): “La universidad y el profesorado secundario”. Comunicación presentada en el II Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”.
http://www.naya.org.ar/miembros/congresos/contenido/cea_1/3/31.htm (Consulta: 18 de enero de 2010)
- Bresson, H. (2005): “Un énorme défi” *Le Monde*. 27/11/2005.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)*. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.
- Corbière, E. (1999): *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Corder, P. (1967): “The signifiante of learners' errors”. *IRAL*, 5 (4), pp. 161-170.
- Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, París.
- Galisson, R. (1977): “SOS- Didactique des langues étrangères en danger”. *Études de Linguistique Appliquée* n° 27, pp. 78-98.
- Galisson, R. (1986): “Éloge de la «Didactologie/ didactique des langues et des cultures étrangères (Maternelles et Étrangères) –D/DLC-»”. *Études de Linguistique Appliquée* n° 64, pp. 39-54.
- Galisson, R. (1989): “Problématique de l'autonomie en didactique des langues”. *Langue française* n° 82, pp. 95-118.
- Galisson, R. (1997): “Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?” *Études de Linguistique Appliquée* n°105, pp. 73-92.
- Galisson, R. (2002): “Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures”. *L'Ateneo, Notiziario dell'Università degli Studi di Torino*, Anno XIX, gennaio/febbraio, pp. 5-19.
- Hall (1966): *La dimensión oculta*. Siglo XXI, Madrid.
- James, C. (2002). “La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones”, en *Pensar los dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio, 19-33.
- Pogré, P. (2002) “La enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica” en Aguerrondo, I. y otros *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Editorial Papers, Buenos Aires.
- Pogré, P. (2003): “Formación Docente en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Comprender la complejidad de la práctica. La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento”,

http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_ensenanza_comprension_pogre.pdf (Consulta: 7 de noviembre de 2010)