

## ASPECTOS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA (LE)

MIQUEL LLOBERA  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**E**sta ponencia tenía como finalidad presentar unos documentos que pudiesen servir de base para explorar y debatir los diferentes componentes de una formación bien articulada de profesores de lenguas extranjeras (LE).

Para ilustrar la dimensión de algunos de los temas propuestos se incluía un ejemplo, que trataba de los discursos en el aula. La utilidad de estos documentos ha sido comprobada en fases de reflexión, durante cursos de formación de profesores.

Es evidente que tienen que presentarse como documentos abiertos, donde los participantes puedan introducir sus opciones, las modificaciones que crean oportunas y las reformulaciones que les parezcan convenientes.

Las técnicas de discusión utilizadas son las denominadas piramidales y es conveniente subrayar que ni los documentos presentados ni los documentos finales, producto de la discusión, tienen que ser exhaustivos.

Todos los documentos tienen como función establecer una base común de discusión. La presentación que se hace de este documento es consecuente con la metodología interactiva que quiere fomentar.

## FORMACIÓN INICIAL

El primer documento está inspirado en parte en la formación inicial y posgraduada que aparentemente, y según se deduce de las LOGSE, tiene que constituir la primera etapa de profesionalización de los enseñantes, aunque por supuesto no se ha olvidado el hecho de que los profesores de lenguas extranjeras y sobre todo los de español como lengua extranjera, muy a menudo enseñarán a adultos.

Esta formación se refiere tanto a los aspectos prácticos más simples, como a los conceptos más usuales manejados por los profesores de LE.

De los aspectos prácticos, no deben excluirse, ni la disposición del mobiliario y el uso de los espacios del aula, ni el uso eficaz de la pizarra. No se deben pasar por alto detalles tan elementales como los materiales de papelería que resultan más útiles para realizar murales o preparar transparencias para el retroproyector. A veces esta formación descuida aspectos tan vitales como familiarizar a los futuros profesores en el uso del magnetoscopio de vídeo, o peor aún, cómo debe introducirse un cassette en el aula.

Resulta chocante ver cómo los centros de formación de profesores invierten recursos humanos y económicos en tecnologías avanzadas como puedan ser el vídeo disco interactivo, o los procesamientos digitalizados de imagen cuando descuidan técnicas y recursos elementales: por ejemplo son mayoría los alumnos de estos centros que salen sin saber qué tipo de rotuladores son los más convenientes para escribir sobre el plástico de las transparencias o sin saber que a través de una fotocopidora también se pueden proyectar documentos impresos si se dispone de una fotocopidora mínima. Incluso medios tan tradicionales como la pizarra resultan poco explotados.

Los conceptos deben abarcar tanto el marco curricular, en el que se contemplan las finalidades educativas de esta docencia, como los ingredientes más básicos de su organización. Desde la variedad de actividades hasta la organización de un plan de clase para los cincuenta y cinco minutos de duración de la misma. De las unidades didácticas a las técnicas más simples de evaluación.

Este nivel de formación debe familiarizar a los futuros enseñantes con una serie de recursos elementales tales como ejercicios "rompe-hielo", de relajación y ayuda a la concentración, etc. etiquetadas generalmente como "Técnicas Humanísticas"; o con actividades denominadas de "cinco minutos", pasando por actividades de alto componente lúdico como pueden ser canciones y otras técnicas dramáticas: mimo, gestualidad, etcétera.

La organización de actividades centradas en la comprensión oral y lectora y la expresión oral y escrita debe ser materia básica en este nivel de formación. Y los futuros profesores deben tener claro que entre los ejercicios que apuntan hacia la

precisión y los que apuntan hacia la fluidez debe haber un continuum que debe impedir presentarlos como antitéticos.

Este nivel de formación debe permitir a los enseñantes organizar tareas que puedan ser significativas para los alumnos e intentar organizar proyectos simples que coordinen y den sentido a las diferentes actividades de aprendizaje.

La formación inicial debe introducir elementos de reflexión e información sobre diferentes campos de conocimiento para permitir al futuro enseñante desarrollar una docencia de LE que él mismo considere plausible, Prabhu (1991): 173.

Finalmente, esta formación debe iniciar a los futuros profesores en las técnicas de exploración de las actividades de clase siguiendo no sólo la tradición evaluativa sino también la investigadora, que no formula juicios de valor, pero que permite tomar conciencia de la multitud de pequeños acontecimientos que ocurren en el aula, Allwright y Bailey (1991): 18-28.

Es, pues, en consonancia con esta visión de la formación de profesores que se proponía el listado de Fig. 1, que puede servir de documento inicial para cursos de formación de enseñantes, en los cuales de manera interactiva los participantes deben reflexionar sobre las áreas de contenido de la formación inicial recibida o de la que quieren impartir si quieren actuar como formadores.

#### FIGURA 1

- I) Lee el documento íntegramente antes de analizarlo.
- II) Añade a cada uno de los apartados algún punto que te parezca importante y que no se haya mencionado.
- III) Discute con tu compañera/o más próxima/o si estáis de acuerdo con las afirmaciones de cada uno de los puntos de este documento o con las afirmaciones de los puntos que hayáis añadido.
- IV) Indicad al principio de cada afirmación vuestra postura de la manera siguiente: (A) = Estamos de acuerdo. (B) = Estamos parcialmente de acuerdo. (C) = No estamos de acuerdo.
- V) Comparad vuestros resultados con los componentes del grupo más próximo.
- VI) Contribuye a la discusión de puesta en común.

ESTE PROCEDIMIENTO SE APLICA A LOS DOCUMENTOS QUE APARECEN COMO FIGURAS 1, 2 Y 3.

## FIGURA 1. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL (CONT.)

### CARACTERÍSTICAS

#### A

Esta formación debe ser:

- Concreta y práctica, con información mediatizada sobre investigaciones pertinentes y las teorías subyacentes.
- De acuerdo con necesidades inmediatas de actuación.
- Con los principios inmediatamente ilustrados por ejemplos de actuación pedagógica.
- Integrada en el marco institucional donde el futuro profesor de LE deberá actuar.
- A menudo prescriptiva aunque presentada como abierta.
- ...

#### B.

Debe permitir:

- Integrar los conocimientos con la práctica docente a llevar a cabo.
- Iniciar la actividad docente con seguridad.
- Motivar al docente para que éste pueda a su vez motivar a sus alumnos.
- ...

### ÁREAS DE CONTENIDO

#### C.

- Descripción de la lengua adecuada a su enseñanza como LE.

Teoría básica de aprendizaje de LE y de L2, incluyendo nociones sobre ASL

- Didáctica y metodología sobre la enseñanza de las LE.

- Organización de la actividad en el aula.

- Actividades relacionadas con las diversas habilidades lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar) y su integración.

- Utilización creativa y adecuada de materiales publicados.

- Evaluación de resultados de acuerdo con los objetivos establecidos en el syllabus.

- Principios básicos de observación de clases.

- Familiarización con el marco institucional y educativo en el que los enseñantes desarrollarán su labor educativa.

Esta formación inicial se puede dar desde la Universidad con la colaboración de centros de enseñanza concretos. Esta colaboración debe permitir a los profesores de estos centros participar no sólo en las fases de prácticas sino también en las fases de definición de contenidos. Debería tener una duración de entre 200 y 300 horas y acabar con un Diploma de Postgrado.

El programa debería ser establecido de acuerdo con las autoridades educativas correspondientes y con los efectos de selección de profesores bien definidos.

## FORMACIÓN PERMANENTE

Para poder reflexionar sobre diferentes aspectos de la formación permanente se propone el documento expresado en la Figura 2. Para trabajar este documento se recomienda un procedimiento parecido al propuesto en el documento sobre formación inicial. Es obvio, leyendo los enunciados de este documento, que se quiere fomentar la autonomía de los enseñantes para su autoformación. Un componente importante para el desarrollo de esta autoformación lo constituye la observación de profesores con más experiencia, Day (1990): 43-54; la observación entre colegas y finalmente la auto observación. Es obvio que en esta fase de desarrollo profesional el docente puede analizar sus carencias de manera mucho más precisa. Es el momento que empieza a necesitar algo más de información que las casi recetas de la fase inicial. Es en esta fase que debe explorar las posibilidades educativas que ofrece la enseñanza de LE, Llobera (1990): 26-32, y es obviamente en esta etapa que debe poder pasar de una actuación inicial con titubeos a una actuación profesional matizada, llevada a cabo con seguridad pero al mismo tiempo abierta a posibles innovaciones. Es en definitiva el momento de pasar de la formación de profesores (*teacher training*) al desarrollo profesional de los mismos (*teacher education*), Widdowson, 1987.

### FIG. 2. FORMACIÓN PERMANENTE

#### CARACTERÍSTICAS

##### D.

Proceso encaminado al desarrollo profesional del docente que requiere la actuación en estas áreas de manera interdependiente.

1. Desarrollo de competencias en la lengua extranjera (LE) que se quiere enseñar, sobre todo si el profesor no es nativo.
2. Desarrollo de la comprensión sobre la manera como se enseña la LE.
3. Práctica en aplicar los conocimientos adquiridos en las fases de formación inicial y de formación continuada en situaciones reales de clase.
4. Oportunidades para poder discutir y observar cómo los principios y la práctica de LE se dan en el aula.
5. Posibilidades de evaluar tanto el proceso como el resultado de la actuación docente.
6. ...

##### E.

Estos puntos se pueden desarrollar de la manera siguiente:

##### 1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA LE:

- Poder comprender cada vez mejor tanto textos orales como textos escritos en la LE.
- Poder expresarse cada vez con más facilidad, precisión y riqueza de registros en la LE.
- Tener conocimientos cada vez más amplios sobre la lengua, su uso, la(s) cultura(s) que le sirven de contexto y su interrelación.
- ...

## FIG. 2. FORMACIÓN PERMANENTE (CONT.)

### 2. SOBRE LA MANERA COMO SE ENSEÑA ESTA LE:

- Adquirir más conocimientos sobre las bases teóricas y prácticas de la didáctica de cualquier asignatura.
- Estar familiarizado con estos conocimientos aplicados a la enseñanza de LE en el aula.
- Estar familiarizado con la didáctica específica de una LE.

### 3. PRÁCTICA EN APLICAR LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS:

- Planificar la enseñanza integrada de la lengua teniendo en cuenta: a) su uso socio-lingüístico, b) la cultura que conlleva y c) el hacer posible que el alumno exprese su propia cultura en la LE objeto de estudio.
- Desarrollar alternativas a la planificación fijada según lo expuesto en el punto anterior, de acuerdo con grupos de alumnos y situaciones especiales.
- Practicar aspectos de la docencia planificada a través de sesiones de micro-enseñanza, de clases compartidas y finalmente de clases normales.
- ...

### 4. OPORTUNIDADES PARA PODER DISCUTIR Y OBSERVAR LA PRÁCTICA DOCENTE:

- Poder observar cómo otros profesores enseñan ya sea en clases normales ya sea en sesiones tutoriales, en simulacros de enseñanza entre colegas o en sesiones de micro-enseñanza.
- Poder discutir en un clima que favorezca la experimentación y el tomar decisiones arriesgadas.
- Poder discutir valores personales y posturas asumidas por los profesores sobre sus ideas de cómo enseñar.
- Poder discutir las relaciones entre los principios y las posturas teóricas asumidas sobre la lengua, la cultura y los valores educativos en el contexto docente concreto de la clase.
- Poder discutir las relaciones entre los principios de la enseñanza de LE y el ambiente y "cultura" de un centro de enseñanza determinado.
- Poder replantearse, reenseñar y reevaluar lecciones ya dadas después de someterlas a análisis y examen.
- ...

### 5. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE:

- Examinar el grado de adecuación entre los principios didácticos asumidos sobre la enseñanza de una LE en una escuela concreta con las características de los grupos de alumnos y de éstos individualmente.
- Conocer y utilizar las diferentes maneras e instrumentos para evaluar los progresos realizados por el alumno en el aprendizaje de la LE.
- Conocer y usar los medios que permitan examinar la eficacia de la enseñanza de la LE en un contexto escolar específico.
- Evaluar la docencia de la LE en relación con la docencia de la lengua propia en el medio escolar.
- ...

### 6. ...

Esta formación debiera darse en el centro mismo del profesor o en estrecho contacto con el mismo; establecer fórmulas parecidas a los seminarios permanentes ya sea en los centros ya sea en los CEPs más próximos parece una fórmula adecuada. A menudo ha faltado darle el carácter institucional a este tipo de formación. También ha faltado y falta todavía espacio y estructuras administrativas en los centros para poder llevar a

cabo este tipo de actividades. Sería conveniente que en los centros implicados hubiese una planificación explícita de las sesiones de manera coherente y coordinada tanto por la dirección del centro como por la inspección. Estas sesiones podrían ser organizadas por los propios profesores con intervenciones eventuales de “expertos” que sirviesen de catalizador, pero que en ningún momento eliminasen la responsabilidad de la autoformación de manos de los docentes.

## FORMACIÓN ESPECIALIZADA EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LE

Esta formación apunta hacia aquellas personas que quieren continuar actuando en este campo de manera que no sólo se consagren a la docencia directa sino que también puedan actuar tanto en la formación de profesores como en la toma de responsabilidades de diversa dimensión en este campo: establecimiento de programas de formación para grupos reducidos, diseño de materiales, asesoramiento a autoridades educativas en este campo, etc.

### FIG. 3. FORMACIÓN ESPECIALIZADA O DE MADUREZ PROFESIONAL

#### CARACTERÍSTICAS

F.

Esta formación debe:

- Ser especializada y de dimensión variable según formación, intereses y disponibilidad.
- Facilitar la comprensión de los nuevos conceptos profesionales y comprender su origen.
- Permitir evaluar la relevancia de los datos aportados por la investigación en diferentes campos que se relacionan con la didáctica o la pedagogía de LE.
- Permitir percibir con mayor agudeza las características de su propia actuación como enseñante y los colegas.
- Permitir desarrollar un proceso de autoformación permanente.
- Actuar en planes de formación inicial o en ejercicios de docentes.
- ...

#### ÁREAS DE CONTENIDO

G.

- Revisión de Conceptos Fundamentales en la enseñanza de LE.
- Aspectos de análisis del discurso que conciernen la enseñanza de LE.
- Gramática(s) pedagógica(s).
- Organización de la enseñanza de LE de acuerdo con necesidades, diseños curriculares y exigencia de integración que las circunstancias aconsejen.
- Observación evaluativa e investigadora de clases de LE.
- Evaluación de niveles de competencia lingüística alcanzados.
- Evaluación de programas de enseñanza, de materiales y de su aplicación.
- Familiarización con las publicaciones de psicología, lingüística aplicada y pedagogía que conciernen esta área de conocimientos y capacitación para que los participantes pueden entender la relevancia de las diferentes aportaciones.
- ...

Esta formación dirigida a profesores con experiencia va destinada a aquellos que quieren tener una mayor información sobre su práctica docente y no se contentan con las aportaciones que llegan destiladas al campo de la didáctica sino que se cuestionan de manera más fundamental sobre los mecanismos del aprendizaje o sobre las operaciones mínimas que se dan en el campo de la docencia. Es por tanto un nivel donde la investigación tanto cualitativa como cuantitativa hace las aportaciones más importantes: esto permite y casi obliga a poner en suspenso las ideas recibidas y las creencias que se dan por bien fundamentadas en la profesión. Es aquí también donde deben explorarse las dimensiones sociales y psicológicas de la enseñanza de LE. Las necesarias innovaciones en este campo deben surgir fundamentadas de este nivel de formación.

Este nivel de formación debe permitir al destinatario estar informado de la investigación que se está llevando a cabo en diferentes áreas que conciernen su práctica, y por tanto saber en qué revistas tiene que ir siguiendo la aparición de nuevos datos, qué editoriales y colecciones le permitirán estar al corriente de las nuevas aportaciones, qué bibliotecas y centros de documentación le permitirán llevar a cabo este seguimiento. Ello implica estar algo familiarizado con la manera como se lleva a cabo la investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, y el poder valorar las conclusiones que presentan los artículos especializados y ver la relevancia que pueden tener para su campo de didáctica de las LE.

Las áreas a las que se apunta este nivel de formación de profesores de LE no se refieren sólo a los aspectos propiamente dichos de formación de profesores como los que podrían deducirse de Richards y Nunan (eds.) (1990) o Dooff (1989) o Wallace y Woodward (1991), sino también aspectos de investigación en el aula tal como los describe Fanselow (1987) y Chaudron (1988), y posiblemente siguiendo las pautas de Selinger y Shohamy (1989), aspectos de adquisición de segundas lenguas tales como pueden verse en Ellis (1990) y Larsen Freeman y Long (1991).

En este nivel de formación será necesario analizar descripciones de la lengua desde el punto de vista formal (Gramáticas de la oración y del discurso), y desde el punto de vista pragmático, en el sentido de Levinson (1980, 1990).

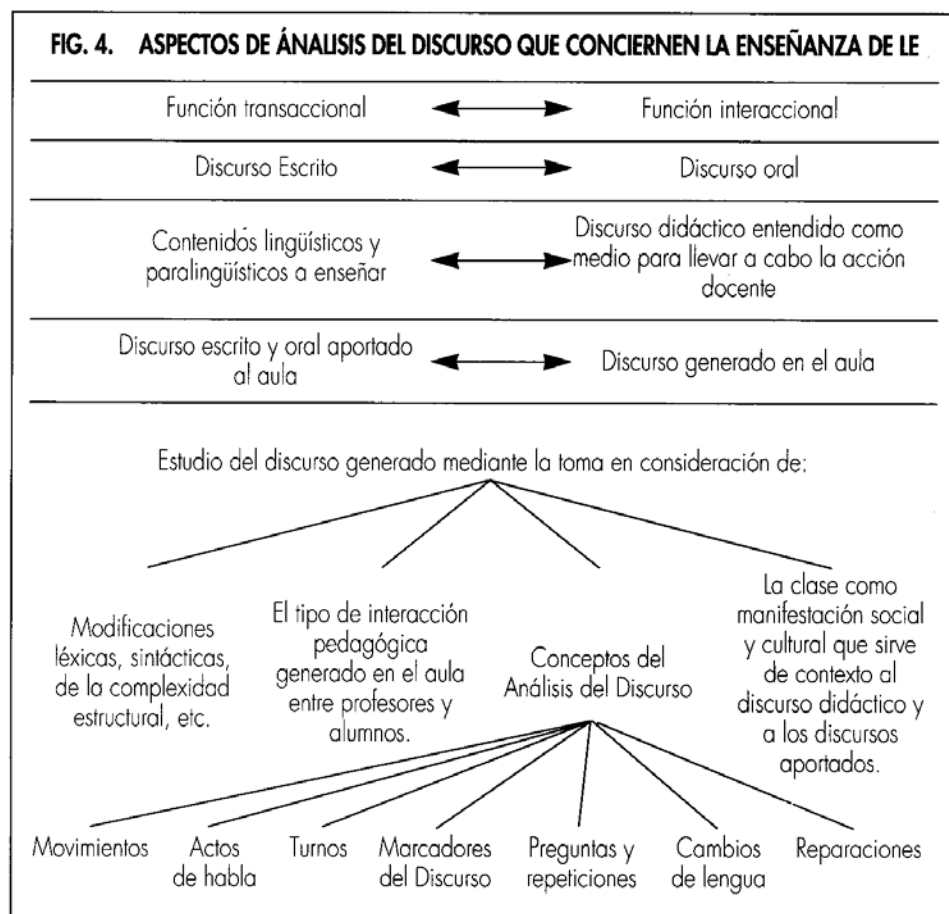
Los aspectos sociolingüísticos micro y macro de la lengua deben ser contemplados tal como se apuntan en Silva-Corvalán (1988) y en Wolfson (1989) y los factores psicológicos no deben ser obviados y deben formar parte de este estadio de formación por lo menos al nivel de detalle que presenta Brown (1987).

He dejado para el final, aunque están implícitos en algunos de los aspectos apuntados más arriba el estudio de los discursos en el aula, para que pudiera servir de ejemplo del nivel de trabajo haciendo un poco más explícito los conceptos manejados en el análisis del discurso aplicado al aula de LE. En Fig. 4 se presentan de manera esquemática los diferentes conceptos y se llega a la distinción entre discurso generado y discurso



aportado, Llobera (1990) al aula. Siendo la función del primero no sólo generar la necesaria interacción pedagógica sino integrar también los discursos aportados en una actuación interactiva que tenga sentido en función de su principal objetivo: la docencia. Y ello sin perder de vista que la función interaccional, que en el discurso interpersonal sirve de facilitador de la función transaccional, Brown y Yule, 1983: 9-26, en el discurso del aula de LE se convierte en objeto de la "conversación"; este documento puede servir para apuntar algunos de los temas estudiados por Van Lier (1988) en su propuesta de estudio etnográfico del aula y que últimamente también ha tratado McCarthy (1991).

El documento propuesto sobre el discurso en el aula iba acompañando algunas transcripciones y en las sesiones de trabajo se puede optar por escuchar y transcribir algunos fragmentos y analizarlos de acuerdo con algunos de los conceptos expuestos en el esquema o solamente analizar transcripciones ya llevadas a cabo; tanto en un caso como en otro el participante a estas sesiones desarrolla una percepción de sus actividades como profesor absolutamente distinta de la que tenía antes de entrar en este análisis detallado de su actuación lingüística.



En los documentos aquí presentados no he incluido ninguna referencia explícita a tres temas que previsiblemente deberían haber sido incluidos, como temas de reflexión en cualquier curso de formación tan especializado como éste: el primero es todo el aspecto de las estrategias de comunicación y aprendizaje tal como aparecen en O'Malley y Chamot (1989) y Oxford (1990). El segundo aspecto sería todo el aspecto de diseño curricular tal como lo discuten las diferentes escuelas de lingüística aplicada y tal como se debate actualmente en España, a partir de la reforma que se quiere impulsar acompañando la LOGSE, sin dejar de lado la enseñanza de lenguas no sólo basada en tareas significativas sino directamente en contenidos de estudio tal como lo presenta Brinton et al. (1989). El tercer aspecto afecta la introducción implícita y explícita de componentes culturales en la enseñanza de la LE, uno de los cuales, la literatura, sigue siendo tema de debate y atención de profesores de LE y de numerosos autores, tal como aparece en Brumfit y Carter (1986) y Collin y Slater (1988). Estos temas y otros a los que ni siquiera me he referido hubieran hecho de esta presentación de documentos para reflexionar sobre posibles contenidos de este tercer nivel de formación para profesores de LE, una mera enumeración de utilidad todavía más dudosa y unos documentos mucho más farragosos que los aquí presentados.

Me parece obvio que este nivel de formación requiere un tipo de reflexión y docencia que tiene una dimensión académica, en el sentido positivo de esta palabra, y que su marco institucional normal sería la Universidad, tal como lo está siendo en otros países. Existe una corta experiencia que ha llevado a incluir esta formación en el tercer ciclo universitario, a un nivel claramente posgradual y que después de la presentación de una memoria original dé lugar a una titulación de Master, concedido por la Universidad de Barcelona, en aplicación de lo previsto en la Ley de Reforma Universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

Allwright, Dick; Bailey, y Kathleen, M. (1991): *Focus on the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Brinton, D. M.; Snow, M. A. y Wesche, M. B (1989): *Content-Based Second Language Instruction*, New York, Newbury House Publishers.

Brown, G. y Yule, G. (1983): *Discourse Analysis*, Cambridge U.P.

Brown, H. G. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall Inc.

Brumfit, C.J. y Carter, R.A. (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press.

Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on teaching an learning*, Cambridge U.P.

Collie, J. y Slater, S. (1988): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge U.P.

- Day, Richard R. (1990): "Teacher observation in second language teacher education", en Richards, J.C. y Nunan D. (eds.) (1990).
- Doff, Adrian (1989): *Teach English: A training course for Teachers*, Cambridge U.P.
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.
- Fanselow, J.F. (1987): *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*, New York, Longman.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London y New York, Longman.
- Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*, Londres, Longman.
- Llobera, Miquel (1990a): "Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera", *Temps d'Educació*, vol. 3.
- (1990b): "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vols. 7-8.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge U.P.
- O'Malley, M. y Chamot, A. (1987): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge U.P.
- Oxford, R.L. (1990): *Language Learning Strategies*, New York, Newbury House Publishers.
- Prabhu, N.S. (1990): "There is No Best Method Why?", *Tesol Quarterly*, vol. 24, 2.
- Richard, Jack C. y Nunan, David (1990): *Second Language Teacher Education*, Cambridge U.P.
- Seliger, H.W. y Shohamy, E. (1989): *Second Language Research Methods*, Oxford, U.P.
- Silva-Corvalán, C. (1989): *Sociolingüística: Teoría y Análisis*, Madrid, Editorial Alhambra.
- Widdowson, H.G. (1987): *A Rationale for Language Teacher Education*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Wolfson, N. (1989): *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*, New York, Newbury House Publishers.