

Teoría y práctica en la formación de profesores de inglés

María Asunción Martínez Cebrián

La relación entre teoría y práctica en el ámbito de la enseñanza del inglés no es una cuestión de fácil resolución: tradicionalmente viene existiendo un claro conflicto entre los principios teóricos que, procedentes de distintas ciencias o disciplinas, nutren el proceso de enseñanza/aprendizaje, y su aplicación o influencia sobre lo que realmente ocurre en el aula. Así lo reconoce, por ejemplo, Christopher Candlin en su Prefacio General a la obra de David Nunan «Understanding Language Classrooms» (1989).

Hasta principios de los años ochenta, los distintos esfuerzos por articular un marco conceptual amplio, que diera cabida tanto a las aportaciones teóricas relevantes como a su aplicación en la práctica, condujeron a la confección de distintos modelos que podemos llamar «directivos», caracterizados por atribuir predominantemente a los teóricos la fijación de los principios y técnicas que deberá aplicar el profesor.

En este sentido, Campbell (1980) considera imprescindible la existencia de un elemento mediador, el de las ciencias aplicadas, que «filtre» las aportaciones teóricas de los «expertos» en distintos campos. El profesor, convenientemente apartado de la teoría y la investigación, recibe de los «iluminados» las directrices que han de regir su tarea.

Por su parte, Ingram (1980), y en mayor medida, Stern (1983), plantean tímidamente un levísimo reparto de funciones entre el lingüista aplicado y el profesor; la relación entre ambos se define como de colaboración, pero sólo en teoría: Stern considera «imperativo» asumir un nivel interdisciplinar de mediación, el de la lingüística aplicada o, en terminología de Spolsky (1980), el de la lingüística educativa.

Frente a tales modelos directivos, que subordinan la función del profesor a las directrices de «científicos» y «expertos» en un claro proceso de jerarquización vertical, han surgido en los últimos años diversas tendencias, en nuestra opinión saludables, que pretenden devolver al profesor el protagonismo que, aunque no reconocido, siempre le ha correspondido. Las corrientes conocidas como «teacher as researcher», «action research», «classroom research» o «reflective teaching», tienen un denominador común fundamental: la concepción del profesor como individuo autónomo y capaz de tomar decisiones en su esfera profesional.

Hopkins (1985) emplea una imagen especialmente gráfica para definir la situación de la enseñanza contemporánea en general: compara la escuela con una fábrica de producción en serie, en que los mecánicos/profesores transforman la materia prima/alumnos, de acuerdo con las instrucciones de los jefes/autoridades educativas. Stenhouse (1975), por su parte, afirma que tan sólo los profesores se hallan en condiciones de crear una buena enseñanza; cualquier idea o teoría es solamente válida en tanto en cuanto es sometida a evaluación crítica por parte del profesor.

Si aceptamos, pues, que el profesor es agente fundamental del proceso educativo, capaz de confiar en su juicio crítico a la hora de introducir, desechar o aplicar ideas o teorías, y capaz también de llevar a cabo estudios o investigaciones a pequeña escala, que puedan conducir a la toma de decisiones, las preguntas que se desprenden inmediatamente de nuestra postura son las siguientes: ¿Cómo podemos cerciorarnos de que el profesor se halla en condiciones de ejercer tal función? ¿Que conocimientos, experiencias, actitudes, etc. consideramos necesarias a tal fin? ¿Cómo garantizar que nuestros alumnos de Didáctica del Inglés reciben la preparación imprescindible para afrontar con éxito el doble papel de profesor e investigador que habrán de asumir en su labor profesional?

Widdowson (1990) ofrece un modelo de mediación pedagógica, en nuestra opinión muy acertado, que concilia la relación teoría/práctica precisamente mediante la figura del profesor. Se trata de lo que él mismo llama «pragmática de la didáctica de la lengua», y consiste en un método continuo de investigación y experimentación en el aula, ejercido en su totalidad por el profesor, y que consta a su vez de dos procesos interrelacionados, a saber:

a) Una primera fase, relativa a la teoría que sustenta necesariamente cualquier decisión, que Widdowson llama de enjuiciamiento crítico, y que consiste a su vez en la interpretación de ideas relevante a la cuestión que se pretende analizar o investigar, y en la evaluación o valoración de su validez en cuanto a principios teóricos.

b) Un segundo proceso de aplicación de las conclusiones obtenidas, que a su vez implica su puesta en práctica en la situación concreta de que se trate, y la evaluación empírica de su operatividad.

La relación entre ambos procesos es continua y bidireccional: la falta de operatividad de una técnica o un principio teórico debe conducir necesariamente a una reformulación en cualquiera de las áreas, para, inmediatamente, continuar de nuevo el proceso.

Se trata, pues, de un modelo de reflexión crítica de ideas, de valoración de su aplicación, de experimentación práctica y evaluación crítica, que considera al profesor responsable absoluto del proceso, sin menospreciar las aportaciones de la lingüística aplicada, cuya función es la de «facilitar la mediación ... identificar ideas relevantes y presentar argumentos y evidencia» (Widdowson, op. cit. pg. 33).

Estamos, así, ante la deseable figura del profesor autónomo, que coincide en muchos aspectos con la del profesor reflexivo, definido por Zeichner y Liston (1985) como aquél que «juzga los orígenes, fines y consecuencias de su trabajo en todos los niveles» (cit. en Bartlett, 1990, pg. 202). Lange (1990) considera que tal profesor debe conocer el arte y el oficio de enseñar: el oficio de enseñar incluye su conocimiento de la materia, del modo de enseñarla y su conocimiento de la enseñanza en general. El arte de enseñar supone la combinación de conocimiento y experiencia en las múltiples decisiones que los profesores toman en su tarea docente.

La responsabilidad que recae sobre los profesores en los modelos que propugnan tal autonomía, hace que Widdowson sea especialmente cauto en su distinción entre formación inicial del profesor -nuestro caso en la asignatura del Didáctica del Inglés en la E.U. de Profesorado de EGB- y su perfeccionamiento como profesor propiamente dicho. A su juicio, la formación inicial requiere mayor práctica en técnicas concretas, planificación de la actividad de la clase, estrategias que le ayuden a afianzarse en su nuevo papel; los procesos de investigación en el aula, y la adopción de una actitud crítica son efectivos, en opinión de Widdowson, en una fase posterior de perfeccionamiento.

Nuestra argumentación nos lleva inexorablemente a la discusión «training vs. development», o, por traducirlo de algún modo, formación frente a perfeccionamiento del profesor. Con una visión más radical que la de Widdowson, Marks (1990), en un artículo bajo el título significativo de «Teacher Development...Right from the Start», opina que el mejor momento para promover una actitud crítica en el profesor es durante su formación inicial. Es en este período, pues, en el que deberemos fomentar el desarrollo de «conocimientos», «destreza» en el uso de técnicas, y «conciencia crítica de uno mismo como profesor, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la elección de metodología, materiales, interacción, etc., propiciando un desarrollo posterior autodirigido y autocontrolado» (op. cit. pg. 8).

Freeman (1989) aporta una distinción a nuestro entender definitiva entre las dos estrategias básicas en la formación de profesores, ya sea inicial o de perfeccionamiento. En su opinión, «training» es una técnica de intervención directa por parte del profesor, cuyo objeto es la aplicación correcta o efectiva de conocimiento o destrezas; los resultados son observables y evaluables. «Development», por su parte, es un concepto mucho más etéreo y personal; podríamos definirlo como un proceso autónomo de aprendizaje y enriquecimiento constantes, mediante el cual los profesores nos adaptamos a los cambios que se producen en nuestro entorno o en nosotros mismos, y que aumenta nuestra conciencia y conocimiento de los aspectos personales, interpersonales y profesionales de nuestra vida.

Ambas estrategias son necesarias, y ambas tienen su función en la formación de nuestros alumnos. Sin embargo, cabe preguntarse si, en nuestra condición de profesores de Didáctica, no insistimos en exceso en aquellos aspectos específicos y cuantificables de nuestra profesión. Quizá sería más productivo, aún a largo plazo, orientar también nuestros esfuerzos a influir sobre la actitud y conciencia de los alumnos, e introducir sistemáticamente la reflexión y la evaluación crítica en nuestras clases. En una palabra, hacer ver a estos futuros profesores, ya desde su formación inicial, que se abre ante ellos un largo camino de enriquecimiento personal y profesional.

Bibliografía

- BARTLETT, L.: *Teacher Development through Reflective Teaching*. Richards and Nunan eds. C.U.P. Cambridge, 1990.
- FREEMAN, D.: *Teacher Training, Development and Decision Making: a Model of Teaching and Related Strategies for Language Teaching Education*. *TESOL Quarterly*. Vol 23.(march 1989).
- HOPKINS, D.: *A teacher's guide to classroom Research*. Open University Press (1985).
- INGRAM, d.e.: *Applied Linguistics: a search for insight*. Kaplan, 1980.
- KAPLAN, R.B.(ed.): *On the scope of Applied Linguistics*. Rowley, Massachussets: Newbury House (1980).
- LANGE, D.L.: *A blueprint for a teacher development program*. Richards and Nunan eds. C.U.P. Cambridge, 1990.

- MARKS, J.: *Teacher Development... Right from the Start*. IATEFL, núm. 12 (1990).
- NUNAN, D.: *Understanding Language Classrooms*. Prentice Hall International. Cambridge (1989).
- STENHOUSE, L.: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books. Oxford (1975).
- STERN, H.H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1983.
- WIDDOWSON, H.G.: *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1990.