



@tic. revista d'innovació educativa
E-ISSN: 1989-3477
attic@uv.es
Universitat de València
España

Vez, José Manuel

Reflexiones surgidas del Máster de Secundaria en torno a demandas innovadoras de la educación lingüística

@tic. revista d'innovació educativa, núm. 7, julio-diciembre, 2011, pp. 31-43
Universitat de València
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532303005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Reflexiones surgidas del Máster de Secundaria en torno a demandas innovadoras de la educación lingüística



José Manuel Vez

Director del Observatorio Atrium Linguarum del ICE de la Universidad Santiago de Compostela
josemanuel.vez@usc.es | <http://www.atriumlinguarum.org/>

| Fecha presentación: 13/10/2011 | Aceptación: 16/11/2011 | Publicación: 23/12/2011

Resumen

Las reflexiones sobre innovación en la educación lingüística que se desgranan en este artículo están directamente extraídas de mi experiencia académica, corta pero intensa, durante el trabajo desarrollado con mi alumnado de la especialidad de Lenguas y Literaturas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria en la asignatura común a los itinerarios de las diferentes procedencias filológicas denominada Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. Son reflexiones que incluyen, también, las ricas percepciones que me han aportado las alumnas y alumnos participantes en las dos ediciones de este curso de postgrado en mi universidad.

Palabras clave: innovación, conocimiento profesional, educación lingüística

Resum

Les reflexions sobre innovació en educació lingüística que es desgranen en aquest article estan directament extretes de la meva experiència acadèmica, curta però intensa, durant el treball desenvolupat amb el meu alumnat de l'especialitat de Llengües i Literatures del Màster en Professorat d'Educació Secundària en l'assignatura comuna als itineraris de les diferents procedències filològiques anomenada Innovació docent i iniciació a la investigació educativa. Són reflexions que inclouen, també, les riques percepçons que m'han aportat les alumnes i alumnes participants en les dues edicions d'aquest curs de postgrau a la meva universitat.

Paraules clau: innovació, coneixement professional, educació lingüística

Abstract

The insights on innovation in language education presented here were gained from my academic involvement, short but intense, while working with my students in Teaching innovation and initiation to educational research, a subject common to the different language tracks in the Master of Secondary School Teacher Education in Languages and Literatures. This collection of ideas also includes the contributions made by the students who took part in the two editions of this postgraduate course at my university.

Keywords: innovation, professional knowledge, language education



1. Introducción

Que nuestra práctica profesional en la universidad, al igual que en otros niveles educativos, está necesitada de la reflexión *en y acerca* de la acción docente apenas suscita hoy alguna duda. Desde el paradigma shöniano del *profesional reflexivo* (Schön 1983, 1992), que incide en una epistemología de la práctica muy diferente al modelo neopositivista de la racionalidad técnica, se ha puesto en valor la práctica reflexiva como un elemento distintivo en la innovación educativa. Muchas veces nos hemos preguntado cómo trasladar esta práctica reflexiva al escenario de la docencia universitaria donde los inconvenientes para hacerlo parecen mayores que las facilidades.

El trabajo que aquí exponemos —a modo de respuesta a esta incertidumbre— pretende ofrecer a los lectores una experiencia de cómo, con un recurso tecnológico tan simple como un blog de amplia difusión y con la interacción comunicativa tan poderosa que desde él se puede generar, es posible llegar a mantener una auténtica *conversación reflexiva* entre los sujetos (profesor y alumnado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de los dos campus de la Universidad de Santiago de Compostela) y los materiales acerca de una situación dada (las inquietudes que planean sobre una innovación transformativa de la educación lingüística en el contexto de un curso de postgrado).

Esta oportunidad que alumnado y profesor nos concedimos a nosotros mismos para conversar reflexivamente fuera del espacio aular (y de forma pública) se vio, por una parte, asegurada por la salvaguarda del anonimato y, por otra, animada por la propia viveza de la herramienta TIC que nos sirvió de medio: la fuerza semiótica de una comunicación en línea que iba adquiriendo cada día mayor impacto ilocucionario a medida que los interlocutores (conversadores) reaccionaban a la llamada de la interacción. Una experiencia singular de *construcción colaborativa* del conocimiento profesional en torno a demandas innovadoras orientadas al cambio en los procesos de la preparación de los docentes para alcanzar cotas de mejora en los resultados de los aprendizajes lingüísticos y su dimensión asociada de la proyección intercultural. Al tiempo, fue también una ocasión para abrir a terceras partes (estudiantes de otras universidades que dejaron sus comentarios, profesorado universitario y no universitario que también se vieron animados a ello, el propio coordinador del Máster, etc.) los ingredientes de un debate crítico y autocrítico del que no puede estar nunca exento un proceso de transformación tan relevante como es el paso de la formación inicial vía CAP a la del actual curso de postgrado.

De entre el conjunto de variadas, y a veces dispersas, percepciones sobre aspectos profesionalizadores de la innovación docente en el ámbito de las lenguas en el escenario educativo que integran la *conversación reflexiva* mantenida a través del Punto de Observación (PO) del Observatorio Atrium Linguarum (OAL)¹, he recogido para este trabajo cuatro aspectos nucleares que, a mi entender, resultan representativos de las reflexiones desarrolladas: a) que la innovación es dinámica, comprometida con la realidad y el entorno, y como tal supone cambio con poder de transfor-

mación, evitando que la relación teoría-práctica siga construyéndose desde las simplezas con que a menudo nos conformamos; b) que la percepción de que el periodo de prácticas escolares descubre una realidad sobre la que no se les habló en las materias del Máster conviene ser relativizada a la luz de la idea de que la educación es cambiante y uno tiene que aprender a ser profesor en su momento histórico sin que pueda valerse de modelos para la eternidad (muy particularmente en el mundo de las lenguas); c) que la profesión de un especialista en educación lingüística está muy vinculada a rasgos de incertidumbre, singularidad y una enorme fragilidad, como los propios rasgos de las lenguas y sus culturas, lo que supone una orientación didáctica de lo complejo que implique la articulación de saberes que nos permitan ser competentes para tomar decisiones y resolver problemáticas en ámbitos interdisciplinarios; d) y por ser precisamente la complejidad ante todo un pensamiento que relaciona lo que está tejido en conjunto, cabe esperar de ello una innovación con cambio ante nuestras percepciones sobre la educación lingüística, en la medida que las lenguas no están ya solo como asignaturas encerradas en el sancta sanctorum del aula de un centro escolar sino que han pasado a ocupar el amplio espacio público de la ciudadanía.

2. La innovación seca

Es frecuente escuchar que las políticas educativas actuales están cambiando profundamente el mundo de las lenguas. Yo opino que el planteamiento es justo al revés: las lenguas, en su valor de oportunidad de desarrollo personal y profesional, y en su respeto a la diversidad y a la diferencia, están cambiando el mundo de las políticas educativas. Muchos agentes sociales están de acuerdo en que la formación y profesionalización de los docentes debe ser renovada con el fin de situar la diversidad del alumnado en el centro de la educación lingüística, pero son pocos los que tienen una visión clara de cómo trasladar esta percepción a la realidad educativa del aula. Nos damos por satisfechos con pensar que la educación lingüística innovadora implica una atención especializada al desarrollo de competencias plurilingües e interculturales de nuestro alumnado (González, Guillén y Vez 2010), sin apenas tomar conciencia de que la finalidad principal del plurilingüismo y el encuentro intercultural no es otra (y no se da sin ella) que la *equidad*.

A menudo trabajamos, desde el sector educativo igual que desde otros sectores, con una especie de *innovación seca*: una forma de innovar sin que nada cambie, o que las cosas cambien muy poco. Porque, aunque resulte extraño o difícil de entender a primera vista, hay cambios que se quedan justamente en permitar, mudar, variar, reformar, alterar... sin llegar jamás a *transformar* el éthos y la cultura de las lenguas y culturas en el sistema educativo europeo a través de un proceso de auto-transformación colectiva y reflexión, de revisión crítica de la propia realidad educativa, en virtud de los actuales modos de planificación y estatus de las lenguas en los diversos currículos, así como de aquellos resultados que sociológicamente son hoy en día fácilmente observables y resultan determinantes para no confundir el concepto de *unión europea* con el de *unificación lingüística de Europa*. Y es que

¹ Los comentarios de los participantes que figuran en este blog tienen (como ya se ha mencionado) carácter anónimo, lo que salvaguarda su identidad. La decisión, en todo caso, de hacerlos públicos ha partido de su propia iniciativa en el ejercicio de sus libertades. Para ver las diferentes aportaciones a este debate, puede accederse a la entrada titulada "Máster de Secundaria: ¿utopía o realidad?", de fecha 26 de marzo de 2011, en <http://observatorio.atrium-linguarum.org/?p=652#comments>

la mayoría de los diseños curriculares de la educación lingüística en Europa responden a lo que Rudduck (1991) denomina una *innovación sin cambio*, en la medida en que no llegan a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de las lenguas y, en definitiva, la buena apropiación de sus usos sociales.

En las discusiones surgidas de la *conversación reflexiva en línea* que forman parte de las reflexiones que traslado a este artículo, hemos situado con frecuencia en el centro de los debates la cuestión de la relación teoría-práctica. Algo que no nos ha llevado a descubrir nada nuevo, pero sí a percibir con intensidad que el aspecto más relevante de esta relación no está tanto en dotar de contenido al concepto *teoría* o al concepto *práctica*, sino en determinar la fuerza ilocucionaria del poder de significación que se esconde en el breve guión (-) que separa uno y otro término.

Es verdad que a la mayoría de los profesionales docentes, al margen del nivel educativo de su trabajo, se les ha planteado más de una vez en su vida (muy especialmente, claro está, al comienzo de su carrera docente y antes de navegar apaciblemente por el estanque de doradas aguas) la cuestión de cómo hacer llegar algún tipo de innovación teórica educativa al ámbito de las aulas de lenguas. Y en su búsqueda de respuestas a esa recurrente cuestión habrán recalado, sin duda, en que ese insignificante pero poderoso guión encierra las sinergias que —siguiendo a David Newby (2003)— proyectan, por un lado, las *aplicaciones* (medidas que pretenden implementar el producto o resultado de la teoría y la investigación en el ámbito de la política educativa, el diseño curricular, el diseño de materiales, etc.) y, por otro, las *mediaciones* (medidas destinadas a concienciar de la existencia de las teorías y sus aplicaciones así como el dar apoyo a la práctica según principios válidos de actuación, adoptando innovaciones en la formación del profesorado, promocionando formas de investigación-acción, divulgando resultados a través de libros y artículos, etc.).

Pero no es menos cierto que ambas medidas, las referidas a las *aplicaciones* y a las *mediaciones*, suelen llegar a convertirse en la fumata blanca que anuncia el resultado de una toma de decisiones para un relevo o un cambio, sin que se garantice que en dicho relevo o cambio va a producirse la esperable y necesaria transformación de un determinado estado de cosas. Y es que *aplicaciones* y *mediaciones* acostumbran a crear la percepción, tanto entre docentes como en el propio alumnado, de que cabe esperar que la práctica se pueda deducir de la teoría, que se fundamente y que esté gobernada por ella. Y esto es una creencia equivocada. Coincido, a este respecto, con lo que formuló Veenman (1984: 167) al argumentar que:

La teoría no puede proporcionar a los profesores sugerencias acerca de cómo actuar en situaciones específicas. La teoría tiene ante todo una función crítica y reflexiva y es constructiva sólo de un modo limitado.

Sugiero detenerse y pensar en las dos partes que configuran la formulación de Veenman a propósito de la cons-

trucción del conocimiento profesional docente porque es aquí donde quienes se preparan para ser profesores y profesoras, caso del Máster que sirve de telón de fondo a este trabajo, suelen situar el nudo gordiano de sus preocupaciones acerca de la educación lingüística. Como revelan los datos que se pueden extraer de la ‘conversación reflexiva’ que nos sirve aquí de fuente de análisis, la percepción más sentida del conocimiento profesional esperable es que la *teoría* (independientemente del formato de clase en que se trabaje —clases expositivas o interactivas) no les ayuda a resolver sus dudas y temores en torno al cómo trabajar en las clases de lengua. El eterno problema de la capacidad de *transferir*. Los futuros profesores, como a menudo los propios profesores en ejercicio, buscan el “dígame usted cómo tengo que hacerlo, que de lo demás ya me encargo yo”. Centrados en una didáctica instrumental, utilitaria, prescriptiva, de mera racionalidad técnica y característica de una formación universitaria neopositivista en términos schöniacos (Schön 1992), las percepciones de estos profesores en ciernes comparten la idea común de que:

- hay un modo (incluso, si nos apuramos, una metodología) de trabajar eficazmente las clases de lenguas (unas y otras);
- que ese modelo de buenas prácticas es definible (por tanto teorizable; y, como se puede teorizar, se puede impartir o compartir);
- y que, como consecuencia de la investigación en didáctica de las lenguas y en lingüística aplicada a la educación lingüística, el modelo se va ajustando y acomodando a nuevas maneras de hacer que implican un nivel de innovación propio de toda situación dinámica y cambiante como es el sistema educativo.

En realidad, estas percepciones son las que singularizan a un tipo de *innovación seca*, no transformativa. Faltos de un referente como el que aporta Veenman acerca de las limitaciones de la teoría y su función crítica y reflexiva, un referente que ya muy anteriormente había desgranado John Dewey (1964)², el profesorado de lenguas, como dije en otra ocasión (Vez 2011a: 82), concibe su conocimiento profesional docente como algo *recibido* (desde cursos de formación, desde manuales supuestamente didácticos, etc.) y no como algo *construido* (camino que parecen querer seguir los que ahora se preparan para ello). Se ve como algo que gira...

...en torno a metodologías o enfoques que siguen una secuencia temporal que invita a pensar que los cambios de unos a otros se producen por efecto de la propia innovación, de la mejora de un producto que caduca y da paso a una nueva forma de intervención pedagógica y lingüística. Y, así, se escribe y se habla sobre un punto de partida (digamos, el método gramática-traducción o el método directo), se continúa con una evolución de modelos (y se recurre a todo tipo de explicaciones sobre el método audiolingual, el enfoque oral o método situacional, el método S.G.A.V., los enfoques comunicativos, etc.), se mezcla con cuestiones del hacer en el aula (en-

² Me refiero a la pertinaz insistencia de Dewey en que no se puede enseñar a un profesor (o futuro profesor) lo que necesita saber, aunque puede guiársele, ya que el profesor tiene que ver por sí mismo o sí misma, y a su propio modo, las relaciones entre métodos, medios y materiales empleados y los resultados conseguidos, y que nadie más puede verlo por él o ella, ni puede verlo porque alguien se lo diga, aunque la forma pertinente de decírselo pueda orientar su percepción para ayudarle a ver lo que necesita ver.

foques por tareas, aprendizaje mediante proyectos, tratamiento integrado de lenguas, etc.) y se llega a un punto, que suele coincidir con el final del manual o de la impartición del programa formativo, en que se deja abierta la esperanza a un nuevo cambio de enfoque que mejore el actual.

Y, así las cosas, pocos se aventuran por el verdadero y único camino de la *innovación con cambio* que no es otro que el del *conocimiento profesional construido de forma colaborativa*, observando muy de cerca el viejo principio de que el trabajo de la clase de lengua no pretende la comprobación de una teoría por sí misma para luego aplicarla a la práctica... sino que busca su validez a través de la propia práctica desde actitudes reflexivas y autocríticas.

En realidad, si miramos con esta percepción crítica a las diferentes *teorías y prácticas* del siglo XX, en el devenir de sus continuos cambios metodológicos, lo que podemos encontrar bajo la alfombra de las lenguas es que nos hemos estado moviendo sin apenas conciencia de ello —ciertas formas de los enfoques de integración de contenidos y segundas lenguas (AICLE, CLIL, EMILE...) incluidos— en una orientación claramente monolingüe de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (Ehrhart, Hélot y Le Nevez 2010). Claro que el objetivo hacia donde se dirige ahora la atención en la dimensión de la educación lingüística, como motor de innovación, está en la construcción de alternativas de orientación plurilingüe a través de una didáctica de las lenguas que resulte:

- favorecedora de la potenciación de competencias plurilingües e interculturales por parte del alumnado de los centros escolares;
- atenta y dinamizadora del concepto de equidad en el espectro de la diversidad de lenguas de un centro educativo que, como bien recogen Díaz García, Mas Álvarez y Zas Varela (2009) son más, y a veces muchísimas más, que las lenguas de oferta curricular;
- facilitadora de las medidas que educativamente es necesario implementar para evitar la asimetría existente, en tantos y variados escenarios, entre lenguas de alto prestigio y lenguas de bajo prestigio social y económico.

Pero, ¿qué buenas prácticas pueden servir de referentes a la formación del profesorado de lenguas para una buena comprensión y una eficaz gestión de las aulas de lengua desde una percepción plurilingüe de la educación lingüística?

3. El síndrome de Estocolmo

El debate en torno a la relación teoría-práctica durante la formación postgrada en lenguas para ser un docente especialista en el nivel secundario (que no es nada nuevo y, lamentablemente, se seguirá repitiendo), nos deja con una circunvolución más en la espiral de aquello más sentido como un despropósito por parte de quienes la viven en las universidades. Tomando como ejemplo los comentarios a la entrada en el blog del OAL antes mencionados (ver nota al pie nº 1), y permitiéndome hacerlo extensivo al universo de estos cursos Máster en la universidad española, reparo en el

hecho de que una inmensa mayoría de opiniones del alumnado egresado de sus respectivas licenciaturas en Filología se inclinan por juzgar —sin ambages— que lo más positivo que tiene el Máster de Secundaria es el Módulo del Prácticum, al margen de la insatisfacción que, en bastantes casos, les pueda producir ciertos aspectos derivados de su organización. Una percepción recurrente a lo largo de la historia de la preparación del profesorado que, desde una red formativa muy distinta³, acostumbran también a poner de manifiesto los estudiantes de los títulos de Maestro.

Al grito de SOS, los estudiantes del Máster reclaman un periodo mayor de oportunidades de hacer prácticas escolares en los institutos y declaran: “iNecesitamos ese pasito más para evitar la frustración y contagiar la innovación en todo su esplendor!”. Ciñéndonos a lo último, uno se pregunta si la innovación —con o sin esplendor— es realmente un virus benigno que se contagia por contacto directo. Es comprensible la abundancia de comentarios sobre la importancia del Prácticum como el momento en que “entramos verdaderamente en contacto con la docencia, esto es, nos relacionamos con los alumnos en las aulas y nos enfrentamos a los problemas que nos van surgiendo día a día”. Se entiende el valor otorgado a ese contacto, como no puede ser de otro modo, pero resulta más difícil derivar de ello el contagio innovador, tanto en la dirección de que el tutor o tutora de prácticas contagie al estudiante en formación como al revés.

Y digo esto cuando desde la experiencia acumulada en esta dimensión, y no hablo solo de la propia (que también), es bien sabido que por un no deseable efecto colateral del síndrome de Estocolmo muchos estudiantes con altas competencias en el desarrollo de una conciencia plurilingüe e intercultural, resultante de su cambio de percepción durante el tiempo de clases expositivas e interactivas en las aulas universitarias, acaban cuestionándose -inmediatamente después de su estancia de prácticas en los centros escolares- el valor de esta concienciación para su transferencia a las clases de lengua (da igual el nivel educativo), y terminan deslizándose por la peligrosa pendiente de las viejas rutinas de los enfoques monolingües (Lorenzo, Trujillo y Vez 2011) volviendo a los manidos tópicos de: las lenguas se enseñan y por eso hay una didáctica específica para cada una de ellas; las lenguas son objetos de conocimiento y ese conocimiento es transmisible por la vía de la reflexión lingüística; las lenguas son asignaturas, etc.

Empiezo a creer que, en realidad, este síndrome es la consecuencia directa de que, cautivos de nuestras ansias de innovación con cambio, el profesorado universitario tratamos de formar a los alumnos de este Máster para una realidad educativa que debiera existir pero aún no existe en la mayoría de los centros escolares. No es extraño, pues, que en su periodo de prácticas escolares descubran una realidad sobre la que no se les habló, o si se hizo fue para situarla en un pasado lejano, y de ahí su inmediato sobresalto (cuando no decepción) que genera, de forma directa o indirecta, un choque frontal entre la concepción de una *formación para la realidad* y una *formación para la utopía* (título que los estudiantes dan a su entrada en el blog a que aquí se hace referencia). Una concepción que, casi de un modo irremediable, lleva a los futuros docentes a ajustar sus expectativas

³ Y digo distinta, porque a pesar de las reformas emprendidas en la universidad para su adecuación al EEEES, en España —con convergencia europea— seguimos teniendo, como lacra histórica, dos redes formativas diferenciadas que distinguen al profesorado de educación infantil y primaria del de secundaria (Vez y Montero 2005).

profesionales e intentar parecerse más a los tutores y demás profesores de los centros donde realizan sus prácticas escolares rechazando el perfil innovador que se les trata de inculcar en la universidad. Una actitud que, poco a poco, y acrecentada por un sistema de oposiciones de escaso avance en eficacia selectiva, consigue que se vuelvan más y más conservadores en su forma de entender y de hacer en la educación en lenguas.

No menos comprensibles resultan otros comentarios al hilo de la entrada de referencia que también pueden tipificarse como parte del mencionado síndrome que, para bien o para mal, suele producirse tras el anhelado *contacto con la realidad*. Así, traigo a colación el de una comentarista que nos dice que “todos los profesores se preocupan porque esté cómoda y me dan consejos de cómo enfrentarme a los alumnos o a ciertos posibles problemillas en los momentos que me he visto sola en el aula junto a los alumnos”. No hay duda de la valoración positiva que esta futura profesora hace acerca del *coaching* que recibe por parte del profesorado de su centro de prácticas. Una situación que es de agradecer. Al tiempo, una valoración que contrasta con buena parte de los comentarios de otros compañeros del Máster que, de forma insistente, remarcan la idea de que el profesorado universitario que les imparte las diferentes materias de este curso de postgrado a lo que realmente está dedicando su tiempo es a mostrarles la forma en la que *no* han de actuar como docentes innovadores llegado el momento.

Un aspecto —el de sentirse uno cómodo, amparado, con soluciones y consejos prácticos ante la adversidad del aula— que parecen no entender ni atender los profesores universitarios encargados y preocupados por sus teorías sobre las lenguas, su enseñanza, aprendizaje y evaluación. Un encargo y una preocupación en donde no parece tener cabida la llamada de socorro de otra comentarista que “quiere convertirse en una profesora de verdad” y pide, con rotundidad, al profesorado universitario: “Enséñennos a ser profesores, por favor. Muéstrenme cómo es el mundo de la docencia, cómo funciona...”.

Y es que, unos y otros, pocas veces somos conscientes de una cuestión elemental: hay que saber ser profesor de lengua en cada momento histórico. No existe un modelo que se eleva a la categoría de eternidad. Ni es deseable ni posible porque la educación -por fortuna- no es estable, es dinámica. Y su poder de dinamismo, cambio y transformación sitúa a los agentes educativos, igual que al alumnado y a todos los que de algún modo viven el hecho educativo, ante la cuestión de la incertidumbre. Vivimos, como profesionales de las lenguas y sus culturas, en un juego de presiones que precisan de un punto de equilibrio y consenso entre dos fuerzas difíciles de reconciliar:

- En un extremo, las medidas que a lo largo de los pasados quince años vinieron configurando las políticas lingüísticas y la innovación en educación lingüística en forma de un conjunto importante de acciones y recomendaciones promocionadas por la Comisión Europea y el Consejo de Europa. Medidas que llegaron al profesorado europeo de lenguas, desde las sinergias del Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz y desde la

División de Políticas Lingüísticas en Estrasburgo, en forma de una singular profusión de información (documentos de referencia, propuestas de discusión, guías y orientaciones, materiales de desarrollo didáctico, etc.) que no tiene parangón en ningún otro escenario del mundo.

· En el otro extremo, asistimos como espectadores a un fenómeno que desconocíamos y nos está cogiendo de sorpresa: las sociedades democráticas en que vivimos funcionan bajo la dictadura de los mercados. Y los mercados indicaron el camino de que no es posible el progreso y la modernización de la ciudadanía de este siglo sin un dominio competencial en una lengua franca única —el inglés (Vez 2010), o, como indica el Informe ELAN-2006⁴ realizado en 29 Estados europeos, sin un dominio del inglés junto al de otras grandes lenguas globales.

Pero como mencioné en otro trabajo (véase Vez 2011b), y sigo reafirmando hoy aquí, creo que la dificultad de reconciliar estas dos fuerzas se rebaja en sus exigencias siempre que adoptemos una concepción *integradora* del plurilingüismo para la que sería suficiente con entender y hacer entender dos cosas bastante simples:

- Que el inglés es una *competencia clave* en sí misma, tan transversal como lo son las TIC, y forma parte de la alfabetización del siglo XXI. Lo que implica que llegó el momento de su tratamiento educativo como tal competencia básica, y los demás idiomas extranjeros deben ocupar el espacio de otras lenguas *añadidas* a la propia o propias y al inglés como lengua franca global.
- Que las lenguas suman y no restan, comprendiendo que la diversidad de lenguas no se puede ver como problema sino como motivo de oportunidades y como solución para una mejor cohesión social. Lo que implica, desde las administraciones educativas y —sobre todo— desde los docentes, un compromiso con la formación especializada del profesorado de lenguas.

4. Una profesión de incertidumbre

Ante desafíos como al que acabo de hacer referencia, un futuro profesor o profesora que vive un proceso de profesionalización docente orientado a permitirle llegar a convertirse en especialista del mundo de las lenguas tiene que comprender, y conviene darle a entender, que la innovación en este campo, siempre vinculada a una investigación avanzada en lingüística aplicada y en didáctica de las lenguas, demanda —más que cosa alguna— una fuerte dosis de tolerancia a la frustración. La innovación en lenguas no es un proceso de transformación similar al de pasar café en grano a un producto molido y, a continuación, a un líquido aromático y caliente que nos reconforta. Se trata de un complejo y duro proceso que, básicamente, consiste —como diría E. Morin (1999)— en atreverse a *navegar*, a lo largo de la vida, *en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas*.

Tal vez este concepto de *incertidumbre* sea el más difícil de entender y, sobre todo, de aceptar en nuestro profesión. Máxime cuando nos adentramos en ella a través de la for-

⁴ Se trata del Informe titulado: *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise/Incidence du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf

mación inicial de las universidades donde la cultura ambiental generalizada es la de un mundo científico de certezas y seguridad conceptual. Creo que, como revelan los comentarios que guían el análisis de este trabajo, el interés en la educación lingüística se pone —por parte de profesores y alumnos del curso— en cuestiones directamente vinculadas a la *enseñanza* de las lenguas. Y no faltan actuaciones dirigidas a una preparación instrumental para ejercer esta enseñanza que alcanzan a incluir orientaciones sobre los protocolos de las pruebas de oposiciones de ingreso al sistema público.

Claro que, mientras dedicamos un gran empeño al ejercicio de la enseñanza, perdemos de vista el hecho de que *enseñar lenguas* es algo que está total e intrínsecamente vinculado a *aprender lenguas*, o si se quiere, a adquirir y apropiarse del uso competencial de las lenguas. Y aprender (adquirir, apropiarse de) no es algo que resulte tan fácil como a menudo la sociedad piensa y los futuros profesores también imaginan. Traeré aquí a colación tres cuestiones sobre el aprendizaje en general (aplicables en particular, y de un modo muy especial, a las lenguas) que pasan inadvertidas a nuestro mutuo empeño por centrarnos en el acto de *enseñar*:

- 1) Aprender es lo que, en realidad, entra en conexión total con la construcción del conocimiento. En nuestro caso con la construcción de competencias en lenguas respetuosas con su diversidad, favorables a la equidad, dinamizadoras del encuentro y el diálogo intercultural.
- 2) El aprendizaje es invisible. No hay, ni habrá nunca, una bombilla roja o azul que se enciende sobre la cabeza del alumnado cuando realmente están aprendiendo algo. Los docentes tenemos que trabajar sin referencias visibles y tenemos que imaginar y presuponer lo que ocurre dentro de las mentes de nuestro alumnado. No disponemos de radiografías o de una resonancia magnética o cualquier tipo de tomografía computerizada que nos diga cómo está funcionando el aprendizaje en el interior de la intrincada red neuronal que configura el sistema cognitivo de nuestros alumnos. Tenemos que tomar nuestras propias decisiones a ciegas sobre si, en un momento dado de la intervención en el aula, están o no aprendiendo.
- 3) En el caso de lenguas que son diferentes a las propias, la tarea es aún mucho más demandante, especialmente cuando las propias están poco o mal desarrolladas. Aprender y/o adquirir en este contexto representa un valor añadido para la incertidumbre y requiere de un gran compromiso, constancia y disciplina. Además, la actividad de aprender (y/o adquirir) en contextos de lenguas no ambientales está aún más vinculado al conocido fenómeno de la atracción lingüística de lo que, de por sí, ya es propio del ser humano cuando una lengua se deja de usar, o se usa poco, y nos lleva a un límite de fosilización o, en menor medida, regresión de la competencia lingüística y comunicativa ya consolidada (Olshtain 1986; Seliger y Vago 1991; Montrul 2002).

Por estas razones, la profesión de profesor o profesora de lengua comparte dos rasgos para los que las investigaciones de las ciencias de referencia disciplinar en las que deberíamos anclar y fundamentar la innovación con cambio —digamos la lingüística aplicada a las lenguas y la didáctica de las lenguas— no aportan, o lo hacen en escasa medida, datos significativos para elaborar las respuestas de las que

tanto nos gustaría disponer: el rasgo de que se trata de una profesión *impredecible* y el rasgo de que nos enfrentamos a una profesión *incierta*. En realidad, sin mayor dramatismo, debemos ser conscientes y hacer consciente a todo el que se aventura en el compromiso docente sobre las lenguas y sus culturas, del hecho de que compartimos un oficio de incertidumbres pero dentro de una profesión de gran *singularidad* y una enorme *fragilidad*. Haré una breve referencia a estas dos últimas cuestiones.

¿Por qué digo que la *singularidad* caracteriza al trabajo del docente especializado en el ámbito de las lenguas y sus culturas? Invocando a los fantasmas, dice J. Martínez Bonafé (2011: 9) que le asombra ver cómo últimamente se hace una excesiva referencia a los cambios metodológicos entendiendo por tales el “primar la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo, las metodologías investigativas, y la contextualización de las tareas”, todas ellas cuestiones que estaban a nuestro alcance hace ya treinta años. Y, continuando con su asombro, sigue diciendo que desde los *Programas renovados* —con los que el Ministro F. Mayor Zaragoza mejoró los contenidos de la LGE una década después de su promulgación— hasta las *competencias* de la LOE

...hemos pasado por varias reformas y distintos gobiernos, pero la estructura curricular permanece inalterable, y la traducción que de ella hace el libro de texto —en papel o en formato digital— es aún más inalterable y, además, está subvencionada. ¿Y qué me dicen del trabajo cooperativo? Era la esencia de la pedagogía Freinet y el alimento de un potente movimiento de maestros y maestras que compartían —y comparten— saberes y experiencias. ¡Vayan a contarles lo de los nuevos cambios metodológicos!

Tal vez, aunque nos cueste creerlo, lo singular de nuestra profesión, en términos generales, reside en el hecho de que asistimos a cambios casi de manera permanente pero no a resultados de aprendizaje que reflejen, de manera fehaciente, el efecto de la transferencia esperable de tales cambios. Baste recordar, por ejemplo, que el tsunami de los enfoques comunicativos en las clases de lengua (más en unas lenguas que en otras, todo hay que decirlo) que con desbordante esperanza, a finales de los años ochenta, se abría paso en las aulas de un olor mortecino a estructuras manipuladas en el papel y el encerado hasta la saciedad nos dejaba, en la antesala del siglo XXI, con un sentido de incompetencia en la conquista de los discursos orales que llevó a situarnos en el furgón de cola del dominio competencial en lenguas en todos y cada uno de los estudios e informes que, a gran escala, se llevaron a cabo sobre el particular.

Claro que en esta singular profesión, donde no hay lugar para el desasosiego, un mal resultado en una determinada orientación nos lleva siempre a exacerbar nuestra capacidad de no rendirnos jamás a la adversidad, confiando así que el fracaso en lenguas (especialmente las de proyección internacionalista) se reduzca notablemente por la vía de otra orientación diferente: ahora, el nuevo tsunami que —bajo enfoques bilingües integrados (AICLE, CLIL, EMILE...)— se plantea usar las lenguas de forma vehicular para aprender otros contenidos curriculares al tiempo que el alumnado aprende a usar sus nuevas lenguas, y al que C. Pérez Vidal bautizó como “multilingüismo

a la europea” (véase San Isidro Agrelo 2009: 54-55). Y eso, en algún escenario⁵, ya desde la edad de 6 años, en el primer curso de primaria, con una organización curricular al tercio: uno para el inglés y los otros dos para cada lengua oficial y ambiental de la Comunidad. Una medida legislativa con cambios, y cambios importantes, sobre la que esperamos con intensa pasión académica poder llegar a saber los resultados en cuanto a las transformaciones producidas en los resultados del aprendizaje (adquisición, apropiación) para cada una de las tres lenguas (ver, para ampliación del tema, Vez 2011c).

¿Y qué decir de la innovación con cambio en la mejora de las competencias en lenguas con el apoyo de las TIC? Tras el fervor inicial en cuanto a su aplicación en las clases de lengua, que movilizó las expectativas de avance en este ámbito al igual que en los demás dominios curriculares, empezamos a asistir a un cierto desencanto o pesimismo que se cierne, en voz baja, sobre la idea de que el empleo de las TIC no demuestra —en la medida de lo esperable— que el alumnado *aprenda mejor*. Sin duda, bajo las políticas de un portátil por alumno y una pizarra digital por aula aprenden de un modo diferente. Pero... ¿mejor? Larry Cuban⁶ lleva ya un tiempo tratando de obtener resultados de investigación definitivos que aseguren, mediante la observación directa de lo que ocurre en las aulas, que las TIC producen cambios reales en los centros educativos mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero a falta de evidencias concluyentes, este reconocido investigador de Stanford en el campo de las TIC prefiere la prudencia y sigue cuestionando la capacidad transformativa de estas herramientas (Cuban 2003, 2004).

Vivimos en un mundo global en el que la información llega a todos a la velocidad del rayo, de una forma vertiginosa. Bill Gates dijo que en 5 años la verdadera reforma educativa vendrá vía Web. El hecho es claro e indiscutible: tenemos (casi todos) mucha información y disponemos de ella a una velocidad supersónica de transmisión. Claro que pocas veces nos paramos a pensar que lo importante aquí son esos últimos nanosegundos en los que el viaje supersónico de la información tarda en recorrer los nanomilímetros del espacio que hay entre los ojos y oídos de un alumno y el cerebro en el que se asienta su cognición y la capacidad del lenguaje. Y ahí es donde está la clave: *convertir información en conocimiento*. En ese espacio nanomillimétrico estamos nosotros. Es el espacio de la educación. Si nosotros no trabajamos ese espacio, la información solo va a conseguir acrecentar la ignorancia. Y ¿quiénes son las ingenieras e ingenieros que levantan los puentes que permiten que la información que el alumnado recibe del exterior se convierta en conocimiento en su interior y prenda y fructifique en algo útil para el resto del mundo? A esos ingenieros les llamamos profesores y profesoras. De ahí lo singular de la profesión para la que se forman los estudiantes universitarios del Máster de Secundaria. El siglo XXI es el siglo del conocimiento,

no de la información. Y los estudiantes que hoy y mañana cursan su postgrado de formación en este Máster son los futuros agentes de ese conocimiento. Cada promoción que salga de este Máster, en el conjunto de sus especialidades, va a estar educando en los próximos cinco años a más de cien mil jóvenes. ¡Esto es mejor que invertir en Google! Pero si, con la ayuda que su profesorado podamos darle, ellos no se comprometen en serio con la construcción del conocimiento, ningún economista, ningún político, ningún mago o maga salvará el progreso.

Decía, también, que esta profesión de incertidumbres encierra, además de la singularidad, un fuerte componente de *fragilidad*. Y paso a explicar brevemente lo que entiendo por ello. El conocimiento es frágil. Las diversas manifestaciones competenciales en el mundo de las lenguas, muy especialmente la competencia plurilingüe e intercultural, plantean una estructura de fragilidad que exige extremar todas las cautelas a la hora de trabajar con ellas. Esto es algo que tememos que compartir con nuestro alumnado de principio a fin de nuestra profesión especializada. El conocimiento en el mundo de las percepciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas es cierto y riguroso... solo desde una perspectiva particular.

Aprendí a valorar esta cuestión en una ocasión en que estaba trabajando en Graz en una reunión del comité ejecutivo de la TNTEE⁷. En un tiempo de descanso, un colega que ejercía de anfitrión me llevó amablemente a ver un gran lago que había cerca de allí.

- ¿Ves algo especial en este lago? (odio siempre estas preguntas porque parecen del tipo *multiple choice*).
- No, es un lago muy bonito, está bien... le dije. Por decir algo.
- ¿Puedes ver todo el lago desde aquí?
- No, hay algo allá al fondo que no me deja verlo todo (había algo invisible a mis ojos, una especie de islotes o algo así...).
- Nos subimos al coche de mi amigo y seguimos hasta detenernos en otro punto del entorno.
- Y ahora: ¿ves lo que antes no veías?, me preguntó (mi temor sobre las *multiple choice questions* se acrecentaba).
- Sí, ahora sí, respondí con un entusiasmo infantil (ciertamente estaba viendo los islotes emergiendo en medio del lago que antes apenas vislumbraba).
- Y... ¿ves lo que veías antes?
- Ahora ya no -respondí con seguridad- porque nos hemos movido de sitio.
- Entonces, amigo José Manuel —me dijo sonriente—, sigues sin poder ver todo el lago.

La metáfora del lago, como ya se habrán dado cuenta los lectores y lectoras, representa de una manera nítida la fragilidad de nuestro conocimiento profesional. Nadie puede verlo todo al mismo tiempo y permaneciendo, sin moverse,

⁵ En el momento de escribir este trabajo sabemos que, a comienzos del curso escolar 2010-2011, se ha puesto en marcha con carácter experimental el denominado *modelo trilingüe* en las Comunidades del País Vasco y Galicia. Mientras que en el País Vasco el nivel educativo seleccionado se corresponde con el cuarto año de educación primaria y el primer año de secundaria, en Galicia se ha optado por una convocatoria pública (DOG de 6-julio-2010) que regula la selección de los centros plurilingües en los que se llevará a cabo este modelo así como la organización de sus enseñanzas. La red gallega de los denominados *centros plurilingües* se inició en el curso 2010-2011 con 58 centros autorizados, de 1º curso de primaria y 1º curso de ESO, de los que solo uno contemplaba impartir materias en francés y todos los demás lo hacían en inglés. El objetivo de la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia es aumentarlos hasta un centenar en el curso 2011-2012.

⁶ Recomiendo la visita a su blog personal en: <http://larrycuban.wordpress.com/>

⁷ Acrónimo de Thematic Network on Teacher Education in Europe. Ver: <http://tntee.umu.se/>

en el mismo sitio. Solamente alcanzamos a percibir todo el conocimiento, o la mayor parte de él, colaborando entre todos, aprendiendo con y de los demás. No podemos estar moviéndonos de un lugar a otro de forma permanente para ir adoptando el punto de vista de esta o aquella perspectiva.

A lo largo de un tiempo más largo del deseable y necesario, el sistema educativo ha estado anclado en una perspectiva muy parcial del gran lago de las lenguas. Generaciones de alumnos y profesores han asistido, de forma muy activa y compartida, a una fragmentación de la competencia en lenguas resultante de una visión muy enraizada en un planteamiento monolingüe de las lenguas y sus culturas. De ahí la fragilidad del conocimiento generado por esta cultura que ha centrado todo su esfuerzo innovador en cambios de forma sin cambios de fondo: cambios de denominaciones lingüísticas para hablar de los componentes internos de lo oracional, cambios de modo en el análisis y clasificación de las estructuras del sistema de esta o aquella lengua, cambios de énfasis en la percepción oral y escrita de la lengua, cambios en el modo de evaluar el progreso en su adquisición y aprendizaje. En fin, cambios que tienen que ver —más que nada— con *artefactos* lingüísticos manipulables como objetos de conocimiento, de saber y no de hacer, de discernir y no de usar. Cambios que huelen a tiza y saben a tinta en el papel: las lenguas para la clase de lengua; las lenguas para la profesora o el profesor de lengua. Múltiples cambios sin transformar nada. Una multitud de innovaciones metodológicas, saliendo de una para —casi sin resuello— entrar ya en otra nueva. Y siempre moviéndonos de lugar, presumiendo de innovadores, pero sin llegar a poder ver todo el lago de las lenguas. Siempre fieles, en cada cambio, al concepto de lenguas-asignatura, sin querer apreciar que las lenguas, unas y otras, son (como las culturas que las hacen vivas y comparables) un mundo de personas e identidades. Y sin darnos cuenta que cuando las convertimos en meras asignaturas, en algo para el sistema educativo y no para la vida, estamos magnificando las diferencias de estima social de unas y otras (porque el sistema educativo así lo hace inocentemente), sus relaciones asimétricas, sus invisibles manifestaciones de poder. Y estamos poniendo en evidencia la fragilidad de las lenguas desde la propia fragilidad de nuestro conocimiento profesional.

5. Pensamiento complejo: una innovación con cambio

A raíz de las tres sentencias del Tribunal Supremo, en diciembre de 2010, sobre el uso vehicular del catalán en la enseñanza básica en Catalunya han saltado una vez más las alarmas en el conjunto del Estado sobre lo que las lenguas unen y separan, sobre si la escuela debe segregar a niños y jóvenes por razón de su lengua. Y se ha abierto de nuevo la polémica sobre la lengua común, la paz lingüística, y todas las cuestiones vinculadas a la cohesión social. Cualquiera puede pensar que un tema de este calibre y hondo calado en la educación lingüística nada tiene que ver con lo que se espera de una formación inicial del profesorado a través, por ejemplo, del Máster de Secundaria que centra el trabajo que aquí se presenta. Lo mismo puede suceder cuando, fuera del ámbito de la universidad y del sistema educativo, asistimos a debates destinados a la ciudadanía

en general que un día se centran en cómo el artículo 10 del Estatuto de autonomía de Andalucía señala, entre los objetivos del gobierno de esa Comunidad, el de “conseguir el afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza”; otro día desgranan argumentos sobre el alcance del artículo 3-2-h contemplado en la Ley de la Escuela Pública Vasca que señala la función de “Facilitar el descubrimiento por los alumnos de su identidad cultural como miembros del pueblo vasco”; y, cuando uno menos se lo espera, se encuentra con noticias en los medios de comunicación que nos alertan que la Comunidad de Madrid se ha gastado 1.8 millones de euros (en tiempos de austeridad) en su campaña sobre los centros bilingües⁸ bajo el desafortunado lema de “Yes, we want” o que, en Galicia, se vuelven a avivar las tensiones en torno a una supuesta “pax lingüística tan idílica como irreal” (Silva Valdivia 2010: 39), y la impenitente cuestión de si los padres tienen o no derecho a decidir, mediante encuesta, sobre la lengua en la que quieren que estudien sus hijos vuelve a ocupar la palestra del debate político y social.

Las lenguas no están ya solo como asignaturas encerradas en el sancta sanctorum del aula de un centro escolar. Han pasado a ocupar el amplio espacio público de la ciudadanía. ¿Vamos a prescindir y dejar a un lado la formación para afrontar los retos que se plantean en los debates ciudadanos, en el día a día de la calle, para seguir hablando en exclusiva de lo que acontece o debe acontecer entre las paredes del aula? ¿No ha llegado el momento de asumir que la innovación en lenguas/culturas pasa también por interesarnos en la formación de los futuros profesores por cuestiones que preocupan al panadero, al taxista, al vecino en paro, a... la ciudadanía que no va al colegio pero lee y escucha sobre esta y aquella otra cara del prisma de la educación lingüística que, justamente, no se contempla en el planteamiento educativo? Bajo la manida excusa de que eso sería meternos en política y creyéndonos el paradigma de la aséptica ecuanimidad, ¿dejamos los docentes que el Estado, las Comunidades y sus gobernantes se encarguen en solitario de este asunto o tenemos un papel que representar en todo ello y ese papel empieza por nuestra implicación y nuestro compromiso innovador con las lenguas/culturas como forma de vivir la existencia cotidiana más allá de los estrechos límites del currículo y sus pertinaces *artefactos* de lo lingüístico como conocimiento escolar?

La conversación reflexiva de que parte este trabajo, deja entrever la preocupación de los estudiantes del Máster de Secundaria que la protagonizan por una cuestión que echan en falta en su formación: la de ayudarles a establecer su compromiso con la educación “abriendo horizontes más allá de los muros de la escuela”. El sentido dialógico de esta percepción nos debería obligar a todos y a todas a repensar si nuestra didáctica universitaria en este campo de la formación inicial puede continuar limitándose a aspectos meramente instrumentales derivados del conocimiento declarativo (*saber*) o de las destrezas y habilidades en las lenguas (*saber hacer*). Pero, aún teniendo una conciencia clara de la necesidad de atender esta llamada a la reflexión y el debate sobre las lenguas/culturas como competencia existencial (competencia general de los usuarios en cuanto a su *saber ser* en la realización de tareas y actividades nece-

⁸ Para ampliación de la noticia, puede consultarse: <http://observatorio.atriumlinguarum.org/?p=559#comments>

sarias para afrontar las situaciones comunicativas cotidianas en las que se ven envueltos⁹), la manera de enfrentarnos a su gestión formativa dista bastante de estar abocada al éxito esperable por el recurso a la vía de la simplicidad. Como mencioné en otro trabajo, al hilo de una educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y plural (Vez 2009: 473) creo que

La finalidad de las competencias plurilingües, como patrimonio de una ciudadanía culta, se cumple cuando entendemos la *función mediadora* y la *función integradora* que las lenguas deben poseer en el currículum. De la última me remito a las palabras de L. Dabène (1994: 70) cuando explica su comprensión de esta función “comme moyen d'acculturation ou comme instrument et symbole de mobilisation ethnique pour des locuteurs soucieux de s'intégrer au groupe”. De la primera me remito a una explicación del lenguaje como un instrumento semiótico de mediación en la educación lingüística para la diversidad y la diferencia, adoptando el concepto de instrumento semiótico a partir de una síntesis de las aportaciones de Vygotsky y Mikhail Bakhtin tal como se plantean bajo la perspectiva de los principios de la *Teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural* (en adelante, *TASHC*).

Y plantearse cuestiones de esta naturaleza, que están en el fondo de la innovación para una educación lingüística comprometida con el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales que apoyen a la ciudadanía en su encuentro con la equidad de lenguas, en el diálogo intercultural, en el progreso en las *interacciones comunicativas entre personas* (que es más que la simple comunicación con otros; como lo ha entendido, por ejemplo, Janet Enever 2009: 181), implica abandonar la cultura de la reducción que ha caracterizado, y sigue haciéndolo, nuestras ofertas formativas en la preparación de los docentes como especialistas de las áreas lingüísticas en el sistema educativo. Detrás de la lengua como conocimiento (saber bien una lengua estudiándola mucho) se esconde una *cultura de la reducción*: una forma de reducir las lenguas al *cálculo*... al cálculo de los elementos constitutivos de su sistema interno, de su orden profundo, de su estructura simple (su gramática). Fue este concepto de reduccionismo el que llevó al *tratamiento desintegrado* de las lenguas, metidas en compartimentos estancos en el currículo, bajo un modelo estático que aviva el concepto de lengua = asignatura.

Cabe recordar que, cuando la lingüística se hace una ciencia autónoma, segregada del amplio y complejo mundo de las ciencias humanas y sociales, surge la preocupación por anclar el interés de la educación lingüística en el análisis descriptivo de las lenguas como *objetos*. Una lengua es, así, una forma de conocimiento, es un saber. Y como objeto de conocimiento y saber se enseña y se evalúa

el progreso en ella. De este modo, nuestra primera estructura conceptual de las lenguas *no hace referencia a su uso*, porque la categoría reduccionista en la que esta estructura se desarrolla es ajena a la sociedad en la que las lenguas cobran su dimensión viva. Una dimensión muy contraria a la de objetos estáticos. La lingüística de la primera mitad del siglo XX... y algo más... proyecta estructuras de pensamiento que inciden en las lenguas *in vitro* y no *in vivo*. Una estructura muy poderosa, porque justamente proceden del recién estrenado mundo científico del lenguaje, que son acogidas con plena satisfacción en el humilde territorio educativo de su enseñanza y aprendizaje, hambriento de rigor científico para justificar sus rutinarias e infructíferas acciones en la práctica del aula de lenguas (ya sean propias o, como lenguas segundas o extranjeras, añadidas a la propia o propias).

Por otra parte, es preciso tener en cuenta el hecho de que en aquellos años de principios del pasado siglo, en un escenario de reconstrucción de todo lo que las dos guerras mundiales habían desmantelado en Europa¹⁰, la sociedad europea del mundo de la educación escolar asiste a los hechos científicos con una cierta disposición próxima al aturdimiento cognitivo y a una ciega empatía emotiva. De ahí que las estructuras de pensamiento próximas a lo científico calen plenamente, de manera acrítica, en el ámbito de los educadores. A este respecto, conviene recordar que el primer tratado sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas, la obra magna del lingüista aplicado Robert Lado (1964) *Language Teaching*, lleva un subtítulo que no es resultado de un capricho momentáneo del autor, o de la escuela estructural-conductista norteamericana en la que milita, ni de un valor estético añadido ocasionalmente: *A scientific approach*. Y es que la sociedad de las primeras décadas del siglo XX, bastante *estática* en sus comportamientos y modos de representar la realidad, fue —al tiempo— muy receptiva con todo aquello que provenía de los escenarios del mundo académico e investigador, ya fueran de índole general o aplicada (Vez 2011a).

En realidad, la primera de las estructuras de pensamiento desarrolladas en relación a las lenguas y su dimensión educativa, desde su nivel de *cultura de la reducción*, no acierta a dar respuesta a interrogantes del tipo:

- ¿Cómo analizar la relación entre lenguas y sociedad si con la forma clásica (reduccionista) de análisis lingüístico detenemos toda opción de movimiento?
- ¿Cómo indagar en las relaciones vinculantes de las lenguas a las culturas sociales si funcionamos con categorías estáticas como morfemas, fonemas, oraciones, palabras, sintagmas, etc.?
- ¿Cómo poner en relación el mundo de las lenguas y las culturas, y hacerlo un único territorio, integrado y complejo, en el desarrollo curricular de los sistemas educativos, si no somos capaces de ver ni a las lenguas ni a la sociedad como un proceso, como un fluido dinámico?

⁹ Formado parte de las competencias generales, y distinguiéndolas de las competencias comunicativas en la lengua, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* nos advierte sobre la necesidad de entender que “La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (Instituto Cervantes 2002: 103).

¹⁰ La Lingüística, no lo olvidemos, *nace en Europa...* por mucho que años más tarde logre un floreciente desarrollo en Estados Unidos... hasta el punto de llegar a hacer creer a muchos en un pretendido y falso origen americano.

· ¿Cómo explicar y comprender a la vez un fenómeno (la sociedad y el lenguaje en forma de unas y otras lenguas) que no es un objeto, una cosa... y no funciona por medio de la reducción a una cuestión de *método*?

Considero que por estas razones, el *individualismo metodológico* que ha caracterizado el germen vertebrador de la cultura reduccionista de las estructuras de pensamiento de las lenguas resulta, en sí mismo, incapaz de comprender el fenómeno social del lenguaje y las lenguas en su propia dinámica. Precisamente por el carácter reduccionista de su enfoque y su visión del problema. Y, así, creo firmemente que el planteamiento reduccionista está ya agotado y es llegado el momento de, a modo de innovación educativa en lenguas, atreverse con la *complejidad como pensamiento*. En este sentido no es preciso adentrarse en posiciones que reducen la complejidad a la ciencia que se ocupa de los sistemas complejos no lineales, ni tampoco entrar en cuestiones relativas a la ciencia del caos determinista. En absoluto. Sencillamente, basta con recurrir a una explicación de las estructuras de pensamiento existentes alrededor de los usos lingüísticos y la manera de proyectar estas estructuras en el sistema educativo a través de los procesos didácticos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del mundo idiomático.

Claro que la tarea es muy demandante y exige extremar las cautelas a fin de no caer de nuevo en una cultura del eclecticismo que se alimenta de dos marcos epistémicos que, desde los años setenta hasta finales del siglo XX, han influido muy decididamente en la construcción del *pensamiento organizacional y transdisciplinar* de los usos lingüísticos en su dimensión educativa: el *funcionalismo cognitivista* y la *sociopragmática*. Un eclecticismo que abunda más de lo que se cree en el mundo de la educación lingüística y que hunde sus raíces en el tsunami de los enfoques comunicativos del siglo pasado. Ciertamente, con la expansión invasiva y dominante de la comunicatividad (*la lengua es un medio de comunicación, y punto*), se produce un desplazamiento del interés por las aportaciones de las ciencias del lenguaje hacia un doble centro de gravedad nuevo:

- Por un lado, la atención a lo que estaba ocurriendo en las nuevas propuestas de la psicología del aprendizaje y, en concreto, del aprendizaje y la adquisición de las lenguas.
- Por otro, la constatación de que muchas de estas propuestas procedentes de la psicología cognitiva guardan una estrecha relación con la *salida del armario* de la ciencia lingüística en su mirada al lenguaje y las lenguas desde fuera (la pragmalingüística o sociopragmática), como hechos sociales, y en su planteamiento psicosocial respecto a los usos lingüísticos.
- Estos dos polos de atención, que tienen su epicentro en el cruce de la mirada psicológica y pragmática a los usos de las lenguas, comparten una cultura del *eclecticismo* como visión alternativa del *método* (estructural, gramatical, conductual...) en la enseñanza de las lenguas. Después de tres décadas en donde las metodologías dominantes se imponían como reducción del pensamiento acerca de la educación lingüística entramos, como afirmará Ch. Puren (1994), en la *década del eclecticismo* (finales de los setenta en adelante).

La apuesta y la necesidad de avanzar en la construcción de un paradigma ecléctico en el territorio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas a finales de la década de los setenta,

con el objetivo puesto en una sociedad que tiene nuevos modos de representar su realidad cotidiana, y habida cuenta que en esa realidad los idiomas cobran una especial relevancia como algo vitalista y útil, lleva a muchos didactas de la lengua a pensar y replantear la idea de que la *innovación* (mítica cuestión recurrente en educación, en general, y en educación lingüística en particular) en realidad no hace más que *simplificar la complejidad...* cuando en realidad de lo que se trata es de saber gestionarla. Una cuestión, la de la simplificación, sobre la que bien nos advierte E. Morin (1990) al indicar sus efectos perversos sobre el saber toda vez que sólo sirve para ocultar la *complejidad de lo real*.

La construcción de un modo de pensar ecléctico no sitúa la didáctica de las lenguas en el paradigma de la *innovación* sino en el de la *variación*, por cuanto en didáctica de las lenguas no se trata de *simplificar la complejidad* de la situación del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sino de gestionar la complejidad de tal proceso. Un proceso de una *didactique complexe* (Puren 1994: 166) que, como primera tarea de gestión, se marca el análisis, descripción y comprensión de las respuestas que los profesores aportan diariamente a la complejidad de su actividad docente, en el sentido de una didáctica de las prácticas ordinarias del profesorado de lenguas.

Sin duda, el planteamiento de Puren está influenciado por bastantes de las ideas de E. Morin (1990) en torno a la racionalidad autocritica, el recurso a la experiencia, el rechazo de la unidimensionalidad, el reconocimiento de la subjetividad y, en definitiva, la vuelta del observador. Al mismo tiempo, y partiendo de la especificidad de la lengua como disciplina de intervención, Puren desarrolla una perspectiva epistemológica de la didáctica de las lenguas muy próxima a los pragmatistas norteamericanos (Rorty 1993). En esta dirección, y en el marco paradigmático de las ciencias humanas, opone la concepción positivista del conocimiento como *representación de la realidad* a la concepción pragmatista del conocimiento como *confrontación con la realidad*.

Adoptando algunos de los modelos propuestos para las ciencias humanas por A. A. Moles (1990), y los que postulan A. M. Huberman y M. B. Miles (1991) para el análisis cualitativo en las ciencias sociales, Puren se opone al paradigma crítico tan dominante en las universidades francesas, por el que toda percepción y toda acción vienen determinadas por las ideas ya presentes, y defiende que la percepción y la acción son las que determinan las ideas. Desde este planteamiento epistémico, la teorización provendrá de los *datos internos*, es decir, de datos empíricos recogidos en el marco de su práctica por los *actores* del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura. Los *datos externos* serán aquellos que, si bien afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, proceden de disciplinas conexas. Puren no propone una respuesta conclusiva a cuál es el estatus de estas disciplinas conexas que inciden en el ámbito de la educación lingüística desde su exterior. Más bien, somete este problema a discusión y debate colectivo entre todos aquellos que comparten el proyecto de autonomización de esta disciplina, apuntando que —en todo caso— las implicaciones de estas disciplinas externas son de tipo *eventual*.

No cabe duda que si algo caracteriza el desarrollo paradigmático de la cultura del eclecticismo es precisamente que ha funcionado, a lo largo de las pasadas décadas (y sigue en la actualidad), en torno a principios compartidos por las disciplinas lingüísticas, pedagógicas y psicológicas. Es, en este sentido, una cultura transdisciplinar clásica. Ahora bien,

como afirma Morin, no se trata tanto de elaborar un discurso transdisciplinar cuanto de pensar qué tipo de discurso transdisciplinar procede hacer. Pensar de modo transdisciplinar es, sin duda, situarse en un plano que va más allá de lo meramente *inter-disciplinario*. Así, por ejemplo, el hecho de reconocer la interdisciplinariedad puede quedarse sólo en un mero reconocimiento de lo disciplinar. De ahí a lograr el efecto perverso de reconocer lo meramente disciplinar, en su aislamiento y *autonomía*, no hay más que un paso.

Yo opino que el eclecticismo funcionalista y sociopragmático de los enfoques comunicativos de las lenguas ha afianzado bien dos grandes mundos disciplinares: el cognitivismo y el pragmatismo. Pero no ha logrado alcanzar un plano metadisciplinario y meta-inter-disciplinario que nos permita asegurar, desde el discurso de lo complejo, que se ha logrado un modo de pensar transdisciplinar en el mundo de las lenguas y sus usos. En realidad, si más allá de lo instrumental, de lo comunicativista, las lenguas -en cuanto a sus usos- encierran el valor de ser la memoria de los pueblos, la proyección transmisible de las culturas, cabe preguntarse: ¿Hasta qué punto se llegó con el eclecticismo al diálogo de diferencias que marcan la distinción entre *comunicar interculturalmente* y hacerlo en un marco monocultural o en culturas homogeneizadas, por ejemplo? En mi opinión hace falta otra cultura de la educación lingüística que recurra a un pensamiento complejo mejor elaborado para responder a tal interrogante y creo que esto solo puede derivarse de la comprensión de las relaciones que se dan en los *espacios antroposocial y antropolítico* de las lenguas: en su enseñanza, su aprendizaje y evaluación en el mundo educativo.

La interacción verbal, como nadie duda, es un proceso social en el que los actos de habla son seleccionados de acuerdo con normas y expectativas reconocidas socialmente. De ahí que los fenómenos lingüísticos, en cualquier lengua natural, se analicen no sólo desde el contexto sistémico de la propia lengua, sino también desde el amplio contexto del comportamiento social de los usuarios. Esto significa que, a la naturaleza de los conocimientos aportados por la lingüística moderna (el modo de analizar, sobre todo desde su función referencial, los datos lingüísticos con abstracción del contexto en que se ubican), debemos sumar la naturaleza de aquellos otros conocimientos que tienen que ver con un universo de uso socialmente definido, aunque tal universo resulte a veces *complejo de delimitar o abarque a todo un macrouniverso*.

Sin duda, la realización más palpable de este *universo complejo*, que es en realidad un macrouniverso, se está produciendo de un modo más contundente en un ámbito muy concreto y peculiar: las lenguas auxiliares, más conocidas como idiomas o lenguas extranjeras. Los aprendizajes efectivos de idiomas se han venido orientando durante las pasadas décadas, en la dirección de esperar que el *encuentro social*, un duro crisol de competencia de la apropiación de la nueva lengua, se produzca un día (para muchos aprendices nunca!) en alguna situación real muy alejada del contexto educativo del aula. Y ya nadie trata de motivar ficticiamente (si, en realidad, existió alguna vez tal motivación extrínseca) a sus alumnos a aprender una lengua diferente a la propia o propias para cuando vayan a un país donde esa lengua tenga una instalación social plena. En realidad, estos deben estar preparados para el *encuentro social en el discurso* desde el primer momento de su proceso de contacto con la nueva experiencia lingüística en la lengua en cuestión, aunque esto suceda en un aula.

Ese encuentro social en el discurso, expresado en clave hermenéutica, precisa de la construcción de un espacio al que los que participamos en un acto comunicativo y cultural aportamos algo... algo que permite negociar los significados... significados que no están en el texto (o están simplemente mostrados como indicios de significación) ya que no son recibidos, son construidos. De ahí que el encuentro social en el discurso sea *transdisciplinario* y, por ser complejo, necesita que los sujetos participen activamente. En el encuentro social en el discurso nos hacemos conscientes de la finitud y lo inacabado del conocimiento: allí donde sabemos que no existe posibilidad humana de salir completamente del contexto nos vemos obligados a optar, a elegir perspectivas. Son las perspectivas que efectúa un individuo en situación de comunicación intercultural al aplicar, por necesidad efectiva, estrategias complejas que le permitan interaccionar en el *tercer espacio* (ni el tuyo ni el mío) a que alude Claire Kramsch (1993). Y, como sabemos por Morin, quien pone en marcha la transdisciplinariedad está practicando la *reticulación*... piensa articulando... *va del todo a la parte y de la parte al todo*... no linealmente de lo simple a lo complejo. Así avanza el buen aprendiz de idiomas: del texto al contexto, del contexto al texto.

Los conceptos de *lengua, discurso social y cultura* comparten el rasgo común de las *situaciones imprevisibles* que nos ponen en guardia, en el ámbito de los aprendizajes lingüísticos, ante la necesidad de impulsar los procedimientos y las destrezas de “*la negociación*” como fuente de toda acción didáctica y metodológica enfocada hacia un proceso efectivo de apropiación de una lengua y una cultura diferente a la que marca nuestra propia identidad social. En realidad, las *variables* que —como tales— intervienen en este proceso de negociación están presentes en el uso de la lengua (o lenguas propias) en cada momento de nuestras relaciones interpersonales cotidianas. En sentido estricto, no son *otras variables* las que entran en juego a la hora de la comunicación intercultural. Más bien lo que ocurre es que estas variables cotidianas aumentan, se hacen más complejas y resultan más demandantes a la hora del encuentro intercultural.

De algún modo, en esta línea se han manifestado los equipos que han trabajado las líneas conceptuales del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, elaborado por el Consejo de Europa, a la hora de definir y promover la idea de competencia intercultural. Una competencia muy particular, más difícil de desarrollar de lo que a simple vista parece y que, al revés de lo que habitualmente piensan los que se enfrentan a ella por primera vez desde premisas educativas, comienza en el punto donde estamos cada uno de nosotros en el momento de tomar conciencia de su importancia (Byram, Gribkova y Starkey 2002). Así, el concepto de interculturalidad y de competencia intercultural forma parte del *pensamiento complejo* en didáctica de las lenguas, más allá de las racionalidades simplificadoras (o deterministas) y reduccionistas que han caracterizado los enfoques estructurales o nociofuncionales del siglo pasado. Yo creo —y lo pienso como individuo criado como sujeto bilingüe, y educado y desarrollado social e intelectualmente después como persona plurilingüe e intercultural— que nuestra percepción del universo plural del exterior que nos rodea está muy condicionada por nuestra propia capacidad de observar el universo plural interior.

Este universo interior, situado en los espacios *antroposocial* y *antropolítico* de las lenguas a los que vengo haciendo referencia, demanda una educación innovadora que aspire a definir objetivos relacionados con el aprender a ser ciudadano en una *cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, y de imperfección*. Proponerse la definición y desarrollo de estos objetivos implica algún grado de opción política. Comparto con M. Byram el hecho de que tan sólo una dimensión competencial de índole *política*¹¹, en la formación inicial y permanente del profesorado de lenguas, puede resolver la cuestión de que los alumnos de hoy sean ciudadanos mañana que han sido acompañados, y ayudados, en su tránsito escolar en la construcción de su proceso de apropiación lingüística y cultural desde las fuentes de pluralidad y tolerancia que alimentan los ríos de la diversidad de lenguas y culturas, desde el sentido positivo de la imperfección en el conocimiento y en el uso de varias lenguas diferentes a la propia o propias, desde la toma de conciencia del compromiso social en la acción intercultural.

6. Palabras finales

Si, como vengo defendiendo, es preciso avanzar en el pensamiento complejo como alternativa a considerar en el marco de la innovación educativa en la formación inicial del profesorado, como por ejemplo en el Máster de Secundaria, habrá que plantearse también el hecho de que gestionar la complejidad del mundo de las lenguas, como usos sociales y culturales, y no meras formas de conocimiento ni simples instrumentos de comunicación, requiere lo transdisciplinar. El reduccionismo a un solo nivel de observación se muestra letal en contextos en los que no sólo es lo utilitario sino también lo social y lo (inter)cultural lo que hay que tener en cuenta. Los ciudadanos necesitamos echar mano de una política del hombre cuando nos hacemos conscientes de nuestra capacidad creadora. Y las lenguas, primera y segundas y tercera... adquiridas o aprendidas... son el resultado, en sus usos, de nuestra capacidad creadora o no son nada.

Me refiero, en este punto, a una política del hombre que resulte radicalmente antropológica. Y tenemos ejemplos de ello en la política de civilización que tratan de hacer pensadores como Morin en la teoría social; Octavio Paz, J. Goytisolo o A. Maalouf en la literatura; Prigogine o Stengers en la ciencia; Le Moigne en la economía; Bouchet en la antroposociología intercultural... Claro que son pocas las muestras que tenemos a nuestra disposición en el campo de la educación lingüística. ¿Qué podemos hacer para alimentar esta forma de pensar?

En mi opinión, considero la urgente necesidad de discutir, con una mirada crítica, un aspecto de las lenguas y la interculturalidad que sigue agazapado en medio del marasmo productivo que en estos años llevamos observando alrededor del tema. Me refiero, y me presto a abrir el debate con aquellos que así manifiesten interés por ello, a la dimensión política de la acción idiomática y cultural: Enseñar, aprender, y evaluar logros competenciales en una lengua es algo más que emprender una acción didáctica. Es actuar sobre la dimensión lingüística y cultural de alguien, trabajar con el lenguaje. Y el lenguaje es el lugar donde se definen y tomar cuerpo las diferentes formas de desarrollo personal y de or-

ganización social de los individuos, el espacio donde se construye, con sus consecuencias sociales y políticas, nuestra identidad. En una cultura de mestizaje, bajo las señas de la Europa de hoy y mañana, ante una apuesta decidida por el plurilingüismo y el rechazo a una única lengua franca para los europeos, este concepto cobra un sentido de necesidad de profesionalización docente indiscutible en el territorio de las lenguas y culturas. Los que se preparan para ser docentes lo piden. Los estudiantes del Máster que me han animado a este trabajo lo han puesto sobre la mesa del debate. Y yo creo que no podemos seguir defraudándoles. En realidad, su rica y activa participación telemática en el PO del OAL, no solo mediante sus comentarios sino también con la propia elaboración de entradas que, a su juicio, revelan la atención a centros de interés en torno a los actuales dilemas de una educación lingüística, permiten afirmar que en su formación no ha estado ausente la construcción de una forma de hacer innovadora en lenguas/culturas bajo las premisas de una auténtica *comunidad de aprendizaje*. Mi agradecimiento y mis felicitaciones a estos futuros docentes por las aportaciones de su trabajo.

7. Bibliografía

- Byram, Michael (2003). Politics and policies of, and in, language teaching. En Gloria Luque, Antonio Bueno y Gabriel Tejada (Eds). *Las lenguas en un mundo global -Languages in a global World*. Jaén: AESLA-Universidad de Jaén, pp. 69-83.
- Byram, Michael; Gribkova, Bella; Starkey, Hugh (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe.
- Cuban, Larry (2003). *Oversold and Underused: Computers in the Classrooms*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cuban, Larry (2004). *The Blackboard and the Bottom Line: Why Schools Can't Be Businesses*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dabène, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. París: Hachette.
- Dewey, John (1964). The relation of science and philosophy as a basis for education. En Reginal D. Archambault (Ed). *John Dewey on education: Selected writings*. Nueva York: Macmillan, pp. 551-558.
- Díaz García, M^a Teresa; Mas Álvarez, Inmaculada; Zas Varela, Luz (2009) (Coords). *Diversidade Lingüística e Cultural no Ensino de Línguas*. Santa Comba (A Coruña): tresCtres.
- Enever, Janet (2009). Languages, Education and Europeanisation. En Roger Dale y Susan Robertson (Eds). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, pp. 179-192.
- Ehrhart, Sabine; Hélot, Christine; Le Nevez, Adam (2010). *Plurilinguisme et formation des enseignants-Plurilingualism and teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- González Piñeiro, Manuel; Guillén Díaz, Carmen; Vez, José Manuel (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Madrid: Ed. Síntesis.

¹¹ En el Congreso de AESLA, celebrado en la Universidad de Jaén en 2003, Byram dejaba claro que "la educación en lenguas extranjeras no es una actividad neutral como pueda desprenderse del simple trabajo con las destrezas. Está profundamente enraizada en las relaciones de la educación con la política – la política de la identidad nacional y europea, y la política del desarrollo económico en particular" (Byram 2003: 69).

- Huberman, Michael A.; Miles, Mathew (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeckk-Wesmael.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, Robert (1964). *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lorenzo, Francisco; Trujillo, Fernando; Vez, José Manuel (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Martínez Bonafé, Jaume (2011). Las palabras que nos hacen. *Cuadernos de Pedagogía*, 409, p. 9.
- Moles, Abraham André (1990). *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil.
- Montrul, Silvina (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (1), pp. 39-68.
- Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Newby, David (2003). The interface between theory and practice. En David Newby (Ed.). *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*. Graz: Council of Europe, pp. 15-23.
- Olshtain, Elite (1986). The attrition of English as a second language. En Bert Weltens, Kees De Bolt y Theo Van Els (Eds). *Language Attrition in Progress*. Dordrecht: Foris Publications, pp. 185-202.
- Puren, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclatisme*. Paris: Didier-Crédif.
- Rorty, Richard (1993). *Conséquences du pragmatisme. Essais: 1972-1980*. Paris: Seuil.
- Rudduck, Jean (1991). *Innovation and change: Developing Involvement and Understanding*. Buckingham: Open University Press.
- San Isidro Agrelo, Xabier (2009). To CLIL or not to CLIL. Entrevista con Carmen Pérez Vidal. *Prácticas en Educación Bilingüe y Plurilingüe*, 1, pp. 50-65.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-M.E.C., 1992. Trad. de Lourdes Montero y José Manuel Vez.
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seliger, Herbert; Robert M. Vago (Eds.) (1991). *First Language Attrition: Structural and Theoretical Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva Valdivia, Bieito (2010). As lingüas no sistema escolar de Galicia. En Bieito Silva Valdivia, Xesús Rodríguez Rodríguez y Isabel Vaquero Quintela (Eds). *Educación e linguas en Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC, pp. 39-61.
- Veenman, Simon (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, pp. 143-178.
- Vez, José Manuel (2009). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación, C&E*, 21 (4), pp. 469-483.
- Vez, José Manuel (2010). Galicia trilingüe, entre a cultura e o mercado. *Tempos Novos*, 153, pp. 41-44.
- Vez, José Manuel (2011a). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), pp. 81-108.
- Vez, José Manuel (2011b). Plurilingüismo: en clave de formación docente. En Xabier San Isidro Agrelo (Coord.). *Material Plurilingües 3.0: Formación, Creación e Difusión*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 11-20.
- Vez, José Manuel (2011c). Plurilingual Education in Bilinguistic Areas: The Case of Galicia. En Daniel Madrid y Stephen Hughes (Eds). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang, pp. 327-350.
- Vez, José Manuel; Montero, Lourdes (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 101-121.

| Cita recomendada de este artículo

Vez, José Manuel (2011). Reflexiones surgidas del Máster de Secundaria en torno a demandas innovadoras de la educación lingüística. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 7). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.