Cooperación y reflexión en la enseñanza/aprendizaje de E/LE

Sonia Inez Gonçalves Fernández
Universidad Federal de Santa Maria. RS

1. DIALÉCTICA DEL NOMBRAMIENTO

Durante muchos años, en Brasil, se utilizó la expresión *Prática do Ensino de Língua Espanhola*, para nombrar la asignatura que trata de la relación teoría y práctica en la enseñanza de español – lengua y literatura en los cursos de Letras. Después, muchos cursos utilizaron la denominación *Metodologia do ensino de espanhol* y no hace mucho empezó a aparecer, en los programas de los cursos la designación *Didática da língua espanhola*. Aunque las tres expresiones persistan y sean utilizadas aleatoriamente, estos cambios revelan la falta de seguridad para enfatizar la teoría o la práctica en la enseñanza de lenguas (materna o extranjera) o, más que todo, revela la dificultad de contemplar a ambas. Por extensión, la conjugación de las dos —teoría y práctica— puede mostrar diferencias fundamentales de postura ante los objetivos de la asignatura, pues se trata de algo más que elegir una designación.

Por eso, poner en discusión los cambios de nombre a los que la asignatura viene siendo sometida, me parece importante en un primer momento, en la medida que llama la atención de los futuros profesores, los alumnos de Letras, para el conocimiento de la historia de la enseñanza de los idiomas, dentro de los sistemas escolares y fuera de ellos, ofreciendo también la posibilidad de tener conciencia de las tradiciones que se firmaron y que, seguramente, les aportó prejuicios y acomodaciones, del mismo modo que les posibilita, ahora, no solo repetir modelos (dictados por prácticas cristalizadas en las escuelas o dictados por libros didácticos), como conocer un conjunto de métodos y distinguir sus contextos de uso.

Si por un lado se puede notar un avance en la adopción de la palabra *metodología* frente a la palabra *práctica*, por otro, la palabra *didáctica*, sugiere más énfasis en la práctica que en teoría o, en el mejor de los casos, una búsqueda de equilibrio entre las dos. No obstante, a los cursos de formación cabrá la responsabilidad de tomar para sí la discusión de lo que se debe tratar en esta asignatura y en función de qué proyecto de enseñanza de lengua extranjera, o no, se construirá tan pronto una concepción clara

de lo que viene a ser esta asignatura y ella seguirá siendo un conjunto de prácticas desconectadas entre sí y, más aún, ahora caracterizada por listas de métodos de enseñanza sin que se sepa la diferencia entre ellos o cómo utilizarlos.

La experiencia reunida a lo largo de los años demostró que los alumnos de *Metodología de la enseñanza* (que pasaron a colectar materiales de diversos manuales para organizar los encuentros con los alumnos de la escuela pública, a quienes iban a impartir clases, como parte de las actividades del *Estágio Supervisionado*[1]) no tenían la menor noción de si estaban mezclando método tradicional, directo o comunicativo, que eran los más comunes en los manuales disponibles. Y, además, les causa sorpresa y espanto pedirles que no preparen las clases reuniendo materiales al azar.

En el año 2000, nos dedicamos a enfrentar el problema y pasamos a discutir la base de cada uno de los métodos disponibles para proporcionarles una reflexión antes de que marchasen para las prácticas. Nos reunimos con la compañera de inglés, que ya venía intentando una forma de intervención, en el espacio de la universidad (UMESP), que enfatizaba, principalmente, la formación reflexiva de los alumnos: sin una práctica constante y coordinada de análisis de los materiales, los alumnos volvían al hábito anterior de actuar de la forma más cómoda. Poco tiempo después, la compañera de portugués también se juntó a nosotras y el trabajo fluyó de modo más rico.

No cabe duda hoy día que la falta de referenciales discursivos y de interacción en la construcción del conocimiento es el gran obstáculo para el cambio de postura del profesor, porque éste apenas supone alguna conciencia crítica en relación al mundo/lenguaje/aprendizaje. El principal eje de esta cuestión, a mi modo de ver, está en desarrollar la libertad de pensar sobre los hechos lingüísticos, discutir e inventar, crear, producir salidas específicas. Esta no costumbre de realizar esas tareas explica, en cierta medida el porqué de nuestra cultura sea todavía poco democrática.

La propuesta consistió en que los alumnos-profesores[2] se encargaban de preparar e impartir las clases y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje,

---

1 Se trata de una actividad exigida para licenciarse en los *Cursos de Letras*. Los alumnos observan, participan e imparten clases en las escuelas públicas o privadas de Enseñanza Fundamental y Media, bajo la supervisión del profesor de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Pueden también, como en este caso, crear cursos para comunidades carentes en convenio con instituciones públicas.

2 Denominación que contempla la doble situación en la que se encuentra el alumno que cursa la universidad y, a la vez, actúa en su área de formación.

mientras los profesores de práctica de las lenguas (español, inglés y portugués) se encargaban del apoyo teórico-práctico de las discusiones para la preparación de los materiales, de la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, de la construcción y corrección de las evaluaciones.

2. COOPERACIÓN

Así, con base en el análisis del proceso llevado a cabo en el 2000, propusimos una sugestión de autoformación dibujada por Guillén-Díaz (1995), como un itinerario didáctico para los alumnos del año 2001, con el fin de continuar la reflexión sobre el aprender/enseñar español lengua extranjera de forma sistemática:

1. Manifestar/expresar los conocimientos previos sobre la enseñanza de español.
2. Disponer de documentos para analizar, reflexionar, construir conocimiento sobre la enseñanza de español.
3. A través de actividades se busca: formulación de hipótesis; tratamiento de la información; elaboración de documentos personales.
4. Autoevaluación.

La lectura dirigida y comentada de los *PCNs*[3] sirvió también para que esta tarea, que se pautó por destacar el conocimiento previo de los alumnos, estimulara la transferencia de estrategias utilizadas en la adquisición de lengua materna, promocionara una visión prospectiva del aprendizaje, con base en la familiaridad y proximidad de los textos hacia textos que propician una ampliación del mundo del estudiante y textos que expresan nuevas necesidades, considerados los nuevos modos de organización.

El objetivo de este itinerario didáctico era provocar a las alumnas para que se respondieran a sí mismas: ¿por qué enseño de la manera que enseño? y ¿cómo pienso enseñar de aquí en adelante? No obstante, a pesar de

[3] Los textos leídos y discutidos fueron: «Apresentação», pp.5-6; «Caracterização do objeto de ensino», pp.13-22; «Concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de LEs», pp.38-46; «Objetivos gerais para língua estrangeira no ensino fundamental», pp.47-49; «Conteúdos propostos para o terceiro e quarto ciclos», pp.50-57; «Orientações didáticas», pp. 63-65; «Habilidades comunicativas», pp. 66-74, en: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrageira, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*, Brasília, MEC / SEF.

la conciencia algo nueva sobre la enseñanza de español lengua extranjera, cuando me presentaron el plan de trabajo, este no era distinto de planes anteriores, presentados por otros alumnos que no tuvieron esta preparación. Claro que no esperábamos soluciones complejas, pero lo que se vio fue que el modo de construir la clase o el conjunto de clases (9 encuentros) no había cambiado, significativamente. El hábito repetido por generaciones no permitía que esos futuros profesores se desprendiesen de las cuestiones gramaticales como punto de partida, del texto para ilustrar el aprendizaje, juegos para relajar o no cansar demasiado y cosas por el estilo. Totalmente sueltas, estas prácticas, no daban siquiera una pequeña noción de lo que era enseñar, ni para qué, ni mucho menos pensar en lo que esperan que aprendan los alumnos y para qué; como si para enseñar lengua fuera suficiente una especie de *Biblia*, donde aunque cambiando los ritos, no se cambiaban las oraciones.

Después del primer encuentro, en el cual se tiene que subrayar la importancia de la afectividad, tuvimos la oportunidad de trabajar cuestiones más específicas de la construcción del plan: los conceptos de contenido, objetivos, material disponible y lo que se va a elegir en primer lugar. Recuperamos la diferencia de los conceptos de método, estrategias y técnicas de enseñanza, para aclarar ciertas confusiones. Sólo al final del sexto encuentro estos profesores en formación tenían cuestiones más volcadas a sus alumnos. Así que, partiendo de ellos, la iniciativa, la discusión sobre las características intelectuales, afectivas y físicas de los alumnos fue bastante más fecunda y llegamos entonces a cotejar cuáles serían los procesos de aprendizaje más indicados para los alumnos en cuestión.

Ya, cuando preguntados, qué alteraciones implementarían en la dinámica, en los materiales, en los ejercicios frente a este nuevo conocimiento, ellos reaccionaron un poco como si no entendieran. Fue necesario tratar de hacerles observar de nuevo el contexto, hacerles recordar las discusiones sobre los *PCNs* y las bases del proyecto que fundamentaron el *Estágio Supervisionado*, además de recordarles las experiencias con el itinerario didáctico para la autoformación y el hecho de estar delante de la construcción de una nueva propuesta. Observamos, por consiguiente, que paralelamente a la dificultad de abstracción, se hacía notoria, en este momento, la dificultad de transferir la teoría en dirección a la práctica.

Al final de los nueve encuentros, el grupo de observación hizo un relato de los sucesos, resaltando la motivación, participación y aprendizaje de los alumnos frente a la progresiva relajación de los compañeros y destacaron la necesidad de prepararse mejor para enfrentarse con aquellos

mismos contenidos que habían seleccionado. A continuación, el grupo de acción se juntó al grupo de observación para apuntar necesidades frente al contexto, que pasó a ser algo más específico sobre la enseñanza de E/LE y redefinir objetivos en caso de una próxima (hipotética) intervención. El orientador, por su vez, promovió la evaluación de las premisas implícitas en las propuestas y orientaciones de los *PCNs,* en relación a los objetivos y el contexto en cuestión y en comparación con el programa de inglés lengua extrajera y con el de portugués lengua materna, lo que les permitió entrar en contacto con las expectativas de acción y adaptación necesarias a la competencia del profesor, según parámetros del *profesor profesional* (Altet, 2001: 23, *apud* Perrenoud, 2001). Se verificó al final que el camino inverso, de la práctica a la teoría, era más productivo, pero no podemos olvidarnos que la teoría sirvió, en un primer momento, para lanzar dudas sobre la eficiencia o no de la práctica anterior.

3. REFLEXIONANDO SOBRE LA TEORÍA

Las respuestas a la pregunta ¿por qué enseño, cómo enseño? nos llevaron a una segunda etapa en el *Estágio Supervisionado*, que se caracterizó por discutir, desde el principio, la cuestión de la metodología, ciencia del método. Para *Clave* (Diccionario *de uso del español actual*, Madrid, Ediciones SM, 2000, p. 1197), una de las acepciones de la palabra *método* dice tratarse de «procedimiento científico que se sigue para descubrir la verdad y enseñarla». De este modo, si se considera la práctica de los alumnos, vamos a estar de acuerdo que ellos aplican un concepto de método que, por lo general, parte de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, se valen del método analítico, por lo tanto. Lo mismo no siempre ocurre con las clases de lengua que, a su vez parten de lo general, sin llegar a lo particular. De todos modos sería posible que el profesor supiera recoger los errores de sus alumnos y valiéndose de ellos pasara a explicar las reglas generales que apoyarían a los alumnos en la corrección. Hecho que apenas ocurre, pues el alumno-profesor tiene que estar preparado para hacerlo, vivenciando la autocorrección y la corrección recíproca con sus compañeros de aula.

El modo aprisionado de proceder que observamos en estos estudiantes, en etapa inicial de profesionalización, un modo de valerse de fórmulas hace mucho condenadas por las teorías que, sin embargo, son difíciles de abandonar, nos llevó a destacar y hacerles recordar los siguientes aspectos de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera: teoría lingüística (naturaleza de la lengua), teoría psicológica (principios de aprendizaje), teoría pedagógica (principios de la enseñanza), teoría sociológica (condicionan-

tes contextuales, educativos, geográficos), principios económicos aplicados a la gestión de la enseñanza, en la clase —son *componentes teóricos* que, sumados al *contenido* son los elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje—. Los elementos del código lingüístico: morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos; los elementos pragmáticos: sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales; los elementos de planificación y gestión de los contenidos que se ofrecen, se requieren en la práctica (actividades): procedimientos (modos y maneras); los elementos pedagógicos en el diseño de actividades; los elementos psicológicos para determinar procedimientos (edad, reto, interacción); los elementos motivadores; procedimientos relacionados con el contexto pragmático y sociológico; los elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula (orden, secuenciación, coherencia) (Sánchez, 1997: 17). Así pues, un método puede entenderse como un todo coherente, en el que quedan implicados los componentes teóricos, el contenido y las actividades. Pero queda todavía la pregunta ¿qué se entiende por método?

Para Mackey (1965), «el método ha de resultar de una simbiosis entre los materiales con que se enseñan, al docente y al discente» (*apud* Sánchez: 22), pero lo que se ve en la práctica es una contradicción entre lo que dicen y lo que hacen algunos profesores e institutos que crean sus propios materiales. La presentación escrita de los materiales suele ser coherente, sin embargo, en la práctica, al ser adaptada por el profesor, según sus preferencias, conocimiento o experiencia, puede que pierda su coherencia inicial y gane otra, muy distinta y este resultado es el método real, es decir, un método generado por las acciones del profesor y de las respuestas de los alumnos. En realidad, la aplicación de la palabra *método* suele estar plagada de ambigüedad, cuando no, de equívocos. Pero es indudable la importancia histórica del término y, en la misma proporción, el modo como se están llevando hoy día las discusiones en torno a los métodos (4)[4].

Las discusiones respecto a los métodos traen contribuciones inestima-

[4] Ver: Barcelos, A. M. F., 1995, *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de Letras*, Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP; Celani, M. A. A., 2000, *Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão?*, en: *II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas, Universidade Católica de Pelotas; Celani, M. A. A. A., 1984b, «Considerações sobre a disciplina "Prática de ensino de Inglês" nos cursos de Licenciatura», en: M. A A Celani (ed.) *Ensino de Línguas. Caderno PUC 17*. São Paulo, EDUC; Fiorentini, D., A. J. de Souza Jr. e G. Alves de Melo, 2000, «Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos», en: C. M. G. Geraldi, D. Fiorentini, E. M. de A. Pereira (orgs). *Cartografias do trabalho docente*, Campinas, Mercado de Letras.

bles para la enseñanza de lenguas, sobre todo para llegar a enfoques novedosos en la enseñanza-aprendizaje de E/LE. Pero, como el término *método* involucra cuestiones complejas, hay siempre el riesgo de reducción, por parte de todos los que se dedican a la creación de materiales didácticos y por parte de los que manejamos los métodos. Así, utilizar una metodología, además de un análisis previo de la cultura de aprender del alumno, supone la elección de un camino frente a otros posibles. La selección que hace el profesor de este camino debe ser la más consciente posible con relación a los componentes teóricos, el contenido y las actividades propuestas, y en consonancia con las expectativas y los objetivos de los alumnos. Desarrollar una actitud a favor de la coherencia entre los tres elementos es otra tarea en que hay que insistir, pues este es el punto clave para un buen manejo de los métodos.

Sánchez (1997: 23) defiende que, para lograr este propósito, hay que tomar en consideración tres ejes:

1. Naturaleza y características de la lengua objeto de enseñanza, junto con las creencias y convicciones respecto a ella, su enseñanza y su aprendizaje.

2. Características de los objetos que pretenden alcanzarse (concretados en el contenido que debe aprenderse).

3. Instrumentos, medios o técnicas de las que nos valemos para alcanzar tales objetivos.

Para él, cada uno de los tres ejes tiene un cierto grado de autonomía, si bien es cierto que mantienen también (y deben mantener) un alto grado de interrelación o interdependencia.

Como no basta con sólo buscar un camino en la enseñanza de la lengua española, hay también que ponerlo a prueba. Nuestro papel es, entre otros, colaborar en el análisis de los innúmeros métodos que se imponen a lo largo del desarrollo de las ciencias. Pues, en la historia de los métodos, se ha demostrado que el más prestigiado de ellos, se generó en el seno de las ciencias de más prestigio y bajo las cuales se construyeron las metodologías que, muchas veces, aparecen en diferenciación con los enfoques y técnicas (Anthony, 1963, *apud* Sánchez) o con el enfoque, el diseño y el procedimiento (Richards y Rodgers, 1986, *apud* Sánchez). Así elegimos, en primer lugar, los métodos de base y componente estructural por haber comprendido que son más comúnmente conocidos y utilizados por los profesores y porque necesitamos conocerlos y dar a conocer más profundamente para

proceder al análisis del curso diseñado por los alumnos-profesores.

Si se puede clasificar de simplista esta metodología, no se puede ignorar que es clara y, hasta cierto punto, asequible. Quizás por esto, los alumnos y profesores la tienen «inyectada en el cerebro» y, a pesar de las conquistas y divulgación de los métodos comunicativos y de otros, ella sigue firme en los sistemas escolares.

4. REFLEXIONANDO SOBRE LA ACCIÓN

Ahora que tienen un conocimiento más objetivo de las premisas del método de base estructural y, en comparación con la poca experiencia de nuestros alumnos-profesores y para no tumultuar demasiado su práctica, que ya es bastante deficiente, nos preocupamos en explicitarles en qué consiste el método comunicativo, base del curso que deberán diseñar y ayudarles a ir hacia una *experiência colaborativa* (Ortíz, 1997) en la construcción del conocimiento y la negociación, porque nuestro propósito y de las tareas con las que nos hemos comprometido así lo indicaban, como también la bibliografía de la base teórica de los *PCNs* dictaba.

Particularmente, no estoy convencida de la supremacía del método comunicativo sobre los demás, pero es cierto que algunos profesores tienen mucha empatía con este método y suelen alcanzar buenos resultados, con algunos tipos de alumnos y según tengan objetivos específicos. Además, el método comunicativo permite un acercamiento a los aspectos que consideramos esenciales para la formación de los profesores de español, sea la reflexión, la relación teoría y práctica o la colaboración que cuenta y mucho con los aspectos culturales[5].

En este sentido, el análisis del curso diseñado es fundamental para crear pautas de orientación para los alumnos, futuros profesores. Cuando empecé a leer el curso diseñado tuve dos reacciones a la vez: una de frustración, la segunda de reflexión. Inmediatamente, me acordé de una frase de Proust que había leído en uno de los epígrafes de la tesina de Ortíz: «A verdadeira mágica da descoberta não está em procurar novas paisagens, mas desenvolver novos olhos». Fue lo que traté de hacer a continuación. A pesar de la sencillez del plan, en cada una de las clases preparadas por cada una

[5] Ver Fernández, I. G. M. E., 1997, «Las clases de E/LE y la relación competencia sociocultural/ competencia comunicativa», en: *Actas del V Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

de las alumnas se notaba el esfuerzo de encontrar cierta coherencia entre las actividades, además de una preocupación en buscar actividades menos comunes y con intención más comunicativa.

No hace falta detallar el plan porque los objetivos tienen todo que ver con la importancia de las cuatro destrezas que se conjuga con la importancia que se da a las estructuras. Esta conduce a la lista de contenidos gramaticales, porque no se los comprende, todavía, como funciones expresivas o como modos de articulación del lenguaje, les falta la noción de discurso. Es interesante observar también que lo viene en primer lugar es la capacitación para la gramática, en el ejemplo clásico de los «ejercicios orales de los pretéritos», que en la verdad no son ejercicios orales sino ejecución oral de un texto escrito. Nada sobre la comprensión auditiva y lectora, tampoco sobre la expresión escrita u oral. De esta costumbre ya tan arraigada se desprenden algunos prejuicios: hablar y escribir son hechos concretos, por lo tanto, importantes para ser enseñados; en compensación, la comprensión lectora es poco mensurable y la auditiva, menos todavía.

Ya la tipología textual elegida en las actividades no explica, tampoco se justifica, frente a los contenidos, pero se supone que para capacitar la expresión oral se necesita entrenar diálogos. Lo que merece registro es el hecho de que la actividad de oír se destina a la repetición, no a la comprensión. Además, hablar y escribir son acciones necesarias para la capacitación de una buena expresión, lo que supone también corrección gramatical; mientras oír y leer son objetos de desarrollo, lo que significa que el alumno ya es capaz y le toca ahora ejercitarse en estas destrezas o que no son actividades de responsabilidad específica del profesor, pudiendo ejercitarse en el contexto de otras actividades. Leer y comprender, producir textos y practicar estructuras, así como oír y repetir diálogos, son actividades de dificultades equivalentes, o sea, esas actividades no están pensadas bajo la perspectiva de tareas distintas que requieren intervenciones específicas o que son habilidades que demanden didácticas específicas. Es espantoso verificar cómo, para ellos, las actividades valen por sí mismas, y enseñar determinado contenido es nada menos que actualizar una fórmula. Creer que los puntos gramaticales elegidos lleven a un aprendizaje de las destrezas es, como mínimo, una ingenuidad que revela la falta de percepción y de comprensión textual y de mundo, mal que la burocratización de la enseñanza viene extendiendo a varias generaciones de profesores con la ayuda del éxito de los métodos de base estructural, para los cuales, la expresión oral es más prestigiada que la escrita (independiente de los objetivos de los alumnos). Aprender lengua es adquirir hábitos de buena pronunciación, que la competencia del aprendiz de lenguas extranjeras debe ser lo más

coincidente posible a la de los hablantes nativos (especialmente desde el punto de vista fonético y apenas desde el punto de vista sintáctico). Las observaciones realizadas reflejan perfectamente la situación sobre la cual hemos reflexionando y sobre la cual buscamos intervenir.

> No início, ora as alunas-professoras estavam presas à *teoria implícita* de que é importante traduzir todas as palavras do texto sem considerar o conhecimento de mundo dos alunos. Ora queriam trabalhar a gramática, às vezes descontextualizada, mas para dar um sentido de continuidade ao programa do curso. Ora queriam trabalhar a "pronúncia" ou a leitura em voz alta dos textos escolhidos para "falar" melhor.

En contraposición, las alumnas-profesoras de Lengua Portuguesa se mostraron mucho más abiertas a las otras propuestas metodológicas, pero les faltaba una conciencia lingüística más amplia en relación a la lengua materna puesto que los varios niveles de organización (fonético/fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y textual) les sonaba como metalenguaje, apenas alcanzado. Si, por un lado, nuestra cultura permite una mayor aproximación profesor-alumno que otras, por otro, los efectos dañosos de la importación e imposición de métodos, sin atención a nuestra cultura de aprender, generaron una artificialidad en la enseñanza que llega al límite de lo grotesco. No obstante, son otros los instrumentos y aportes teóricos para explicar este fenómeno, los cuales no caben en este trabajo.

Por fin, comparando las respuestas físicas (resistencia corporal) y mentales (negación) de nuestros alumnos-profesores, llegamos a la conclusión de que los prejuicios y perjuicios provocados por una postura marcada por la concepción *behaviorista*, basada en la adquisición de hábitos lingüísticos con énfasis en ejercicios de repetición y además, en cierta visión estereotipada de lo que es lectura, caracterizaba la actitud de los alumnos, tanto frente a la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (español e inglés) como a la enseñanza de portugués. En contrapartida, ellos lograban una aproximación bastante rentable con los aprendices, en la medida que eran capaces de ajustar al nivel de las posibilidades de los alumnos el contenido propuesto.

5. CONCLUSIÓN

Si es posible una conclusión de esta etapa de observación y análisis de un trabajo en construcción, yo diría que desde el punto de vista de una formación profesional, los alumnos-profesores todavía no están familiarizados con una razón práctica y social que se espera como un *habitus,* pero

tienen una conciencia relativamente satisfactoria de que su práctica debe estar volcada hacia el otro. Por eso, lo que nos interesó hacer preferentemente junto al grupo de estudiantes de español fue movilizar el *habitus*, para que en la situación de alumno-profesor pudieran tomar conciencia de los procedimientos que les facilitasen alguna actualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje continuada de E/LE. La movilización, estamos seguros, fue puesta en marcha como consecuencia de la reflexión sobre esa experiencia.

De ese modo, no importa cuál sea el nombre que se le dé a la asignatura, si tenemos en cuenta que hay que intervenir en formas que se hicieron naturales en la enseñanza de lenguas y que los estudios actuales e investigaciones, que no cesan de salir al público, comprueban que no lo son. No obstante, si buscamos también una coherencia en lo que dice el nombre de la asignatura y los objetivos a que ella se destina, tenemos que promover una acción bastante integrada entre teoría y práctica, además de partir siempre de lo próximo a lo distante. Es decir, partir de la cultura de aprender lenguas, que es lo que al fin y al cabo determinará el modo de enseñar lenguas e intervenir para lograr cambios significativos en el aprendizaje para una enseñanza más eficaz. Enseñanza y aprendizaje están involucrados de la misma manera que teoría y práctica en la formación y actuación de los profesionales de E/LE.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández, Isabel Gretel María Eres, 1999, «Las clases de E/LE y la relación competencia sociocultural/competencia comunicativa», *Actas del V Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

Fernández, S. I. G., H. M. Ortiz, y R. M. T. Russo, 2001, *Projeto: Teoria e prática na formação e atuação de professores de língua estrangeira e de língua portuguesa* (Pesquisa-ação junto à rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo – SP), São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo.

Guillén Díaz, Carmen y Paloma Castro Prieto, 1998, *Manual de auto-formación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, Madrid, Muralla,

pp. 89-112, 123- 148.

Llobera, Miquel, 1995, «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», en: Miquel Llobera *et al.*, *Competencia comunicativa. Documentos básios en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 5-25.

Martins Ortiz, Heloísa, 2002, *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*, Trabajo de Mastría, São Paulo, PUC.

Perrenoud, Philippe, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (org.), 2001, *Formando professores profissionais*, (trads. Fátima Murad y Eunice Gruman, 2.ed.), Porto Alegre, Artmed.

Sánchez, Aquilino, 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas,* Madrid, SGEL, pp.153-206.