

## Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil)<sup>1</sup>

NEIDE MAIA GONZÁLEZ  
Universidade de São Paulo, Brasil

**M**e resulta muy estimulante esta oportunidad de compartir, en este espacio virtual, algunas reflexiones con colegas que viven la experiencia de enseñar E/LE en tantas y tan distintas partes del mundo. En realidad se trata de algunas preocupaciones que tenemos los formadores de profesores de español en Brasil, derivadas en parte del sorprendente crecimiento de la enseñanza de la lengua española en los últimos años. No es imposible que las tengan también otros compañeros, que viven otras realidades. Con las ideas que trataré de exponer, algunas de ellas quizás algo provocadoras, quiero simplemente contribuir para un debate sano, cuya finalidad no es transformarse en una polémica estéril, sino en una herramienta de cambio en la enseñanza del español en Brasil, un cambio profundo y no superficial, que nos permita optimizar el cuadro actual de la enseñanza de esa lengua.

Trataré, entonces, de elegir algunos puntos que considero fundamentales para esa formación, algunos de los cuales no me parece que se exploten lo suficiente, ya sea por falta de tiempo –gracias a la actual organización de la enseñanza en nuestro país, los profesores de las carreras de Letras hacemos un verdadero milagro para formar, generalmente (en la mejor de las hipótesis) en cuatro años, un hablante, investigador y profesor de lenguas en general desconocidas o poco conocidas cuando el estudiante llega a la universidad–, ya sea por un error de interpretación de lo que significa formar un profesor y su consecuente reflejo en la estructuración de algunos cursos, que interpretan que el lugar central de dicha formación es la didáctica, interpretada como una técnica de enseñar, como metodología.

Pero si aquí se hace una crítica, es necesario también apuntar caminos. Es lo que intento hacer a continuación.

### 1. LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Ahora bien, si tengo que organizar y jerarquizar los lugares de reflexión que para mí son fundamentales, elijo como primer tema/lugar **la importancia de la reflexión sobre la lengua**

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este texto se presentó en julio del 2003, en la 8ª Conferencia para Profesionales de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, del SENAC, cuyo tema era **Reflexión y Aprendizaje**. En mi condición de profesora de una universidad que forma profesores, opté entonces por hablar acerca de **los lugares de reflexión en la formación del profesor de lenguas extranjeras**, particularmente en el caso del profesor de español en Brasil.

**en la formación del profesor de lengua extranjera (y de E/LE).** ¿Pero qué significa plantear la importancia de una reflexión sobre la lengua?

Empiezo hablando, entonces, del papel de la gramática –un término casi maldito en los últimos tiempos, gracias sobre todo al efecto negativo que produjo la interpretación equivocada que muchas veces se ha hecho del enfoque comunicativo– en la formación de los profesores de E/LE. ¿Por qué lo hago? Porque toda lengua, incluyendo todas sus variedades, posee una gramática, aunque la gramática no es la lengua en su totalidad, por más que definiendo con mucha fuerza su enseñanza, siempre y cuando se reflexione mucho acerca de cómo hacerlo. Es decir, en el fondo será sobre una cierta concepción de gramática que incidirán mis críticas, lo que me obligará a esbozar mínimamente la concepción de gramática, o más genéricamente de lengua, que para mí sería la más adecuada.

Y es a ese cómo enseñar, o a ese qué significa enseñarle la lengua y su gramática al futuro profesor de lengua extranjera, en nuestro caso de español, o quizás más bien qué gramática enseñarle, a lo que me voy a dedicar primero. Y aclaro inmediatamente que no me voy a referir a ningún tipo de enfoque, abordaje o metodología, es decir, a ningún procedimiento didáctico, sino al sentido mismo y a la dimensión que puede tener ese enseñar lengua, y sobre todo enseñarle la lengua al que después también la va a enseñar, algo que encuentre subordinado a la concepción lengua que se adopte, de la que las cuestiones metodológicas deben ser tributarias y no al revés.

En un artículo intitulado “A contribuição dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística para a melhoria dos cursos de graduação”, el lingüista y profesor brasileño José Luís Fiorin (1998) insiste en el hecho de que la escuela, en estos momentos en los que el acceso a la información alcanza niveles imprevistos, debería tener como objetivo primordial no la oferta de informaciones, sino la organización de su comprensión. Citando a L. Goldman (1967), hace ver que “la simple masa de informaciones ofrecidas a un receptor<sup>2</sup> relativamente pasivo puede constituir un elemento de desorientación y de debilitación de la comprensión.”

Fiorin señala que, pese a ello, el proceso informativo prevalece en la enseñanza brasileña, desde la escuela primaria hasta la secundaria, se consagra en los *cursinhos pré-vestibulares*<sup>3</sup> y termina por reproducirse en la enseñanza superior, sobre todo en el periodo de graduación. “El estudiante – dice Fiorin (*ibid.*: p. 9) – en vez de aprender a comprender los fenómenos, memoriza elementos cuyo alcance y significado dentro de un determinado dominio del conocimiento desconoce.”

---

2 En realidad, la imagen usada por Goldman era más dura, era: tiradas a un receptor.

3 Son cursos especialmente dedicados a preparar a los que desean seguir un curso universitario, para lo que deben someterse a unos exámenes específicos. No forman parte de la enseñanza obligatoria, pero en algunos casos son indispensables, sobre todo cuando el estudiante opta por una carrera muy concurrida. En los últimos años se discute mucho el tema del ingreso a la universidad en nuestro país y se vienen encontrando otros caminos, que sin embargo no están totalmente implantados.

Si nuestro objetivo es no seguir reproduciendo esta situación, tenemos que volver a la pregunta: **¿qué significa hablar de la importancia de la gramática, o más generalmente de la reflexión sobre la lengua, en la formación del profesor?** ¿A qué tipo de estudio de gramática nos estamos refiriendo al suponer que es importante en la formación del profesor, razón por la cual sería importante su presencia en los currículos de las carreras específicas para esa formación? ¿Hablamos del estudio casi mecánico de las categorías, de las reglas consagradas por la gramática para su empleo y del rico y variado metalenguaje que se ha construido para referirlas o hablamos de su papel en la construcción del sentido? ¿Nos referimos a la reproducción de un conjunto de informaciones ya dadas o a la preparación para la producción e interpretación de textos?

O sea que nuestro problema no está puesto simplemente en el hecho mismo de enseñar lengua y gramática en los cursos de formación de profesores, sino en **la concepción de gramática que orienta nuestros cursos en general**, raramente volcada hacia la comprensión, la interpretación de los muchos efectos de sentido y a las cuestiones que rigen el funcionamiento de una lengua a partir de las pistas que nos da su materialidad, sino preocupada con la materialidad en y por sí misma, tantas veces mal trabajada en las "síntesis gramaticales" que se reproducen infinitamente. Se cumplen, muchas veces, verdaderos rituales de enseñanza de unas cuantas reglas arbitrarias que después se pide que los estudiantes vomiten sin reflexión en actividades generalmente formales, ejercicios y pruebas. Insisto: el problema no está en si lo hacemos –claro que lo hacemos–, sino en el cómo lo hacemos y para qué sirve todo eso.

Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocia inmediatamente a ese conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos memorizar.

Volviendo ahora a las reflexiones de Fiorin, estamos de acuerdo con él en que el papel de un curso de Letras no debería ser el de enseñar lenguas, sino el de preparar al estudiante y futuro profesor para reflexionar sobre la lengua, describirla, explicarla, etc., incluso a partir de distintos modelos teóricos, claramente definidos, lo que, por supuesto, supondría una etapa previa de aprendizaje de la lengua para la comunicación. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, en Brasil, la realidad no es ésta y las instituciones de enseñanza superior se ven forzadas a superponer el proceso de enseñanza de la lengua para efectos de uso, una enseñanza que en cierto sentido clasificaríamos de instrumental –mucho más si analizamos las formas como se da y los materiales con que se la enseña, que en general la reducen a un conjunto funciones sociales– al de la reflexión sobre su funcionamiento. Y esto en la mejor

de las hipótesis, es decir, cuando lo logra hacer mínimamente, lo que no es verdad en la mayor parte de los casos. Todos sabemos, no es hora de hipocresías, que salen al mercado de trabajo muchas personas que hablan una lengua por lo menos precaria. ¿Qué decir entonces acerca de su reflexión sobre la lengua?

Así, en general se salta de un conocimiento precario de la más importante herramienta de trabajo de un profesor de lenguas, que es el conocimiento de la lengua misma, en toda su complejidad, para las formas de enseñar exactamente eso cuyo funcionamiento ese “profesor” conoce mal o a medias. Es decir, se salta de un conocimiento superficial que conduce a una práctica casi espontánea de la lengua a su didáctica, en la que generalmente se centra lo que se entiende por formación del profesor.

Recuerdo con Revuz (1998: 217) en que “es justamente porque la lengua no es en principio, y nunca, solo un ‘instrumento’ que el encuentro con otra lengua es tan problemático y suscita reacciones tan vivas, diversificadas y enigmáticas.” Porque mucho antes de ser objeto de conocimiento la lengua, dice la autora (una psicoanalista), “(...) es el material fundador de nuestro psiquismo y de nuestra vida relacional.” Como muestra Revuz (*ibid.*: 223), “lo que se hace pedazos en el contacto con la lengua extranjera es la ilusión de que existe un punto de vista único sobre las cosas, es la ilusión de una posible traducción término a término, de una adecuación de la palabra a la cosa.”

#### Se supone conocer algo desconocido

Esa práctica espontánea –que afecta tanto la utilización de la lengua para la comunicación como su enseñanza– se apoya, entonces, en un vacío de reflexión, o por lo menos, en un conjunto pequeño de reflexiones fragmentarias, con lo que se ven estimuladas la improvisación y la precariedad. Así, entre otras cosas, se queman etapas y se anticipa la reflexión acerca de cómo se enseña la lengua sobre la reflexión lingüística propiamente dicha, cómo se enseña una lengua que se presupone conocida sin que de hecho lo sea, al menos suficientemente, en el caso del español, tanto de parte de los brasileños, hablantes siempre extranjeros, como de muchos de los hablantes nativos que por alguna razón se instalaron en Brasil y se dedican a enseñarla sin tener formación específica para ello.

¿Como proporcionar ese enfrentamiento con la nueva lengua y una reflexión sobre él (el enfrentamiento) y sobre ella (la lengua) a los que el día de mañana mediarán otros enfrentamientos, es decir, a los futuros profesores?

Y con ello retomamos y justificamos nuevamente el título de este apartado: **la importancia de la reflexión sobre la lengua en la formación del profesor de E/LE.**

¿Hasta cuando vamos a seguir quemando etapas y formando hablantes precarios, que enseñan precariamente lo que todavía les falta terminar de aprender/adquirir, en el sentido más amplio de esas palabras? ¿Qué efectos tendrá esto sobre el futuro de la enseñanza de las lenguas extranjeras y en particular del español? ¿Qué efectos tendrá este hecho sobre la lengua misma? ¿Qué español, –quizás sería hasta más adecuado decir qué engendro– estamos creando?

Y no lo digo por ese terror que le tienen la mayoría de las personas a la mezcla, un fenómeno natural de las lenguas, por miedo a ese monstruo desconocido, porque no nos hemos dedicado a describirlo adecuadamente todavía, conocido como **el portuñol**. Pienso en algo mucho más serio, que tiene que ver con una diferencia que, según Revuz (1998: 229), es indispensable establecer “entre las **comunicaciones operatorias**, en las que nos contentamos con transferir informaciones ya identificadas y codificadas, **y una comunicación creativa**, en la que pueden surgir nuevas informaciones, significaciones y elaboraciones.” Y además equívocos, inevitables equívocos y malentendidos, añadiría, estos que se trata de eliminar de nuestros felices modelos comunicativos de enseñanza de lenguas, porque representarían desvíos o perturbaciones; equívocos y malentendidos, incomprensiones que, según nos muestra Signorini (1998: 107), en prácticas reales de uso de la lengua son constitutivos del proceso de comunicación y no su negación o impedimento.

Pero volviendo a lo de la comunicación operacional y la comunicación creativa de Revuz, se trata de “dos niveles que no requieren el mismo grado de apropiación de una lengua y tampoco el mismo compromiso por parte del aprendiz.” Al no darle la debida importancia a esta gradación, dice la autora, y al subestimar la dificultad de acceder a un verdadero bilingüismo, “(...) se multiplican los diálogos de sordos”, lo que se patentiza en la infinidad de situaciones en las que “(...) no se comprende lo suficiente para comprender que no se comprende.” (*id. ibid.*: p. 230). Y, lamentablemente, a partir de mis propias investigaciones y de las que me ha tocado dirigir hasta ahora, puedo afirmar que estas situaciones son asustadoramente frecuentes con la lengua española en Brasil.

¿Cómo superarlas a no ser por la comprensión, por la ruptura de esa relación superficial, simplificadora e ingenua con la lengua, que muchas veces se estimula en nombre de la facilitación, por la superación de las visiones condicionadas y estereotipadas del otro, incluyendo su cultura y su lengua, por la comprensión más honda y menos término a término de las relaciones complejas entre dos lenguas que entran en contacto en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, mucho más cuando esas dos lenguas son el portugués y el español? ¿Qué hacer para no acomodarnos a esa formación mínima y precaria, puramente instrumental, más información que formación, que muchas veces les damos a nuestros futuros profesores? Y las preguntas podrían seguir y seguir.

Creo que mi respuesta ya está dada en todo lo que he dicho antes: nada ocupa el espacio fundamental de la buena formación en la lengua, una formación que tiene que orientarse sobre todo hacia la comprensión, en el sentido más amplio de esta palabra. La pongo en discusión, por supuesto.

## 2. LA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE LENGUAS, EN NUESTRO CASO DE LENGUAS EXTRANJERAS

¿Cómo se adquieren/aprenden las lenguas? ¿Cómo se adquieren/aprenden las lenguas extranjeras? En este caso, recordamos el espacio fundamental que deberían tener los estudios del lenguaje y sus bases epistemológicas en la formación del profesor de lenguas extranjeras. Cabe a la lingüística mostrarle a ese profesor la importancia de trabajar con un concepto claro de lengua, aquel que le ofrecerá las bases para su didáctica, que será entonces consciente y coherente con él, y de trabajar con nociones acerca de la complejidad de los procesos de adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras, también en coherencia con los conceptos de lengua con los que trabaja.

## 3. LA REFLEXIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LA LENGUA

Representaciones, creencias son elementos que a menudo se mantienen fuera de las reflexiones del futuro profesor, por más que se sepa que están operando, a veces silenciosamente, incluso a la manera de prejuicios, sobre las imágenes que se hace de la lengua que aprende y de sus hablantes y también sobre sus gestos de futuro docente.

Con mucha frecuencia la lengua se ve como un instrumento fundamentalmente destinado a la comunicación, una imagen estimulada, como vimos, por una mala interpretación del llamado enfoque comunicativo, sobre todo porque se desconocen los fundamentos lingüísticos, la teoría lingüística en que se apoya este enfoque. Con mucha frecuencia también la lengua se ve como una lista de palabras, una nomenclatura, para referirse a un mundo siempre idéntico, sin diferencias culturales, sin historia<sup>4</sup>. Poner en tela de juicio esa forma de ver la lengua, ampliar y refinar el concepto de lengua, además de dar visibilidad a esas representaciones y creencias que permanecen a veces subyacentes es función de los cursos de formación docente. Es una excelente manera de superar los tópicos, de no reproducir prejuicios, de no ratificar ideologías, de reconocer y legitimar al otro y de ejercer la tolerancia.

---

4 Desde mi punto de vista un ejemplo cabal de esa forma de ver la lengua es la manera como se ha tratado, en general, el tema del español americano, no solo como si se redujera a una serie de términos (que se transforman en curiosidades) alternativos para lo que sería esencialmente lo mismo o entonces una lista de fenómenos que se ven como una especie de desviación, sino que además como si fuera un bloque homogéneo que se opone a otro, igualmente homogéneo, que es el peninsular.

#### 4. LA REFLEXIÓN ESPECÍFICA SOBRE EL ESPAÑOL Y SOBRE SU APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS BRASILEÑOS

Acabo de afirmar que las representaciones y creencias tienen efectos importantes y que deben ser objeto de reflexión del futuro profesor. Ahora bien, cada alumno, al ingresar al curso de español, posee representaciones sobre la lengua -la propia y la ajena-, también sobre lo que es aprender una lengua extranjera y sobre cómo hacerlo. Estas representaciones tienen una importancia fundamental en ese primer momento de aproximación y pueden favorecerlo o perjudicarlo, según se comprueba frecuentemente. En el caso de la lengua española, es posible delinear bastante bien el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988), los "escenarios de desarrollo" (*Developmental Scenarios*) en que generalmente se sitúa el aprendiente, con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entenderlo todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es "otra lengua", que es difícil -¡muy difícil!, a punto reconvencerse de que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien<sup>5</sup>.

Cabe decir que la intervención muy fuerte del profesor y de las estrategias de enseñanza sobre la primera imagen puede producir en los aprendientes al menos dos tipos de problemas que no son menores que aquel: un bloqueo absoluto o la adopción de una hipótesis "excéntrica" sobre la lengua que están aprendiendo, por la que todo tiene necesariamente que ser distinto. Los efectos de semejante actitud suelen conducir a la construcción de una imagen particular de la lengua, por medio de la hipergeneralización o incluso deformación de determinados rasgos (sonoros, tonales, morfosintácticos, paralingüísticos, y otros tantos) que la caracterizan, características muy resistentes a la reorganización y superación.

Difícil tarea la de los profesores: la de no reproducir y reforzar imágenes equivocadas sin crear otros problemas mayores, la de desconstruir sin destruirlo todo, la de encontrar la justa medida de esa supuesta cercanía (Kulikowski & González, 1999), uno de los centros de nuestras preocupaciones actuales como profesores de E/LE en Brasil.

Para trabajar en ese territorio tan delicado y de difícil aprensión, tenemos que enfrentar otra cuestión que solo con el apoyo de la lingüística se puede enfrentar: **¿cómo se delimita la distancia entre ambas lenguas?** Y en ese sentido, consideramos fundamental algo que se podría clasificar como la "distancia percibida" o construida, entre las lenguas. Según

---

<sup>5</sup> En González & Celada se traza un interesante panorama de esta situación, que marca, desde siempre, la relación del brasileño con la lengua española. Esta relación tan especial que tiene el brasileño, hablante del portugués de Brasil, tiene con la lengua española también está profundamente desarrollada en una tesis inédita, defendida en la Universidad de Campinas en el año 2002 por María Teresa Celada, intitulada *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*.

Kellerman (1979), la posibilidad de influencia de L1 sobre L2 es una marca de la percepción que el aprendiz tiene de la relación entre ambas. No interesa tanto, pues, la "distancia real" entre el español y el portugués, mensurable por los estudios de los lingüistas, sino mucho más esa "distancia construida" por el que aprende, en función de factores que pueden estar en muchos lados. El secreto parece estar, entonces, en cómo se construye o destruye esa percepción; y más, en cómo, en cuanto docentes, intervenimos en dicha percepción.

**La justa medida de una cercanía**, afirmábamos con Kulikowski en un trabajo del año 99. Una justa medida que le permita al hablante extranjero ocupar ese lugar y al mismo tiempo no transformarse en un loro, mimético y paródico.

Pero volviendo a lo más sencillo de la cuestión, el hecho de considerar el español y el portugués lenguas moderadamente próximas, nos permite afirmar que los préstamos de hecho existen, con efectos importantes en la producción de los aprendientes, y que pueden transformarse en particularmente problemáticos al contar con el presumido éxito en la comunicación (-¿Me entendiste? -Entonces está bien.), con posibilidades de que nunca se superen, como decíamos. Pero ¿de hecho se entendieron?, podríamos añadir, recordando lo que dice Revuz (*ibid.*) sobre esa tan frecuente conversación entre sordos que se da en situaciones exolingüísticas.

### ¿Entonces?

Caben aquí algunas preguntas que intentaremos responder: ¿cómo salir del sentido común sobre lo que es la lengua española y su enseñanza para brasileños? ¿Cómo trabajar con la hipótesis de la cercanía de las dos lenguas sin empobrecerlas y sin caer en errores?

Con respecto a la producción oral, un momento especialmente delicado de la adquisición, quizás sea importante impedir la "comunicación instantánea", precipitada, evitando convertirnos en interlocutores "colaboracionistas", condescendientes, que entienden todo aunque la frase o la expresión no haya sido adecuada. Esta aproximación rápida e instantánea al español esconde muchas veces un apoyo excesivo y contraproducente en el portugués, que lleva a pasar - un paso imperceptible para el alumno, pero natural en función de sus déficits - de una lengua a la otra. Recordemos que Corder (1983), que se sitúa en un marco teórico bastante distinto del de Revuz y que trabaja la adquisición de lenguas desde un punto de vista más bien cognitivo, justamente distingue esos casos -según él préstamos para compensar vacíos, que ocurren por presiones del acto comunicativo- de lo que sería la transferencia propiamente dicha, para él un fenómeno estructural, cognitivo. Sin embargo, la aceptación de los préstamos, según ese mismo autor, a la larga puede irse confirmando y terminará por transformarse en lo que él entiende como transferencia, un fenómeno estructural en el cuerpo de su teoría.

También consideramos importante no transformarnos en pájaros de mal agüero, acentuando las “enormes diferencias” y dificultades entre ambas lenguas. No creemos que los programas de lengua deban ser una lista de las posibles y previsibles interferencias, razón por la cual no creemos en los abordajes contrastivos de primera hora, que parten de un principio equivocado. Debemos llevarlos, eso sí, a aquellos lugares importantes de estructuración de las lenguas, teniendo siempre en cuenta la enunciación, los modos de enunciar y sus efectos.

En suma, los profesores debemos saber el momento y el lugar, el cómo, dónde y cuándo intervenir para saber establecer la justa medida de esa cercanía y, si existe, sacar provecho de ella sin caer en la falsa transparencia y, sobre todo, sin reducir o empobrecer ambas lenguas.

### Reflexiones finales

En trabajos anteriores, decía que tardó mucho, en Brasil, para que las lenguas extranjeras –por razones que se encuentran tanto en la historia de la lingüística como en la historia de nuestras universidades– constituyeran un objeto de estudio en sí mismas. Por mucho tiempo, éstas no pasaron de un instrumento, el vehículo que le permitía a uno acceder a otros nobles campos, como la literatura. Y el español era, por esa al mismo tiempo cómoda y engañosa proximidad con el portugués, el instrumento más a mano, el que abría más rápidamente las puertas a un mundo que no estaba dicho o escrito en portugués. Esa proximidad, que incentiva una práctica espontánea tan común entre nosotros, explica de cierto modo el que no se creara una tradición de investigación que pudiera sostener lo que está sucediendo con el español hoy, cuando por un conjunto de factores, el español se ha transformado en la segunda lengua en importancia y demanda en Brasil.

Me parece importante que, al pensar en el papel central de los estudios sobre el lenguaje, las lenguas y su adquisición/aprendizaje en la formación del profesor, un papel que es jerárquicamente superior al de la didáctica, tengamos en cuenta, dada la complejidad de todo ello, lo que sugiere Possenti (1992):

“... assumir uma posição teórica que tente entender como um sujeito possuidor de um cérebro e que fala em condições históricas tem que se mover ‘gerativa e interpretativamente’ para ser sujeito na linguagem, isto é, para funcionar dentro de parâmetros sociais mais ou menos comuns, sendo as diferenças entre um e outro falante suficientemente suportáveis para que nenhum tenha comportamentos completamente incompreensíveis num determinado momento histórico apesar de não ter um comportamento completamente previsível.” (p. 76)

Y sigo con Possenti:

“(...) não se pode aceitar uma teoria da linguagem que nos forneça como suficiente um cérebro capaz do aprendizado de uma gramática, como se ela fosse a língua; por outro lado, tendo argumentado em favor da relevância de outros fatores no funcionamento da linguagem, tematizados tipicamente pela AD, desejou-se argumentar que uma teoria do discurso que desconheça, mesmo que estrategicamente, as questões da aquisição (...) é uma teoria parcial.” (p. 83)

Ahora bien, los estudios lingüísticos no solo están instalados entre nosotros, sino que han alcanzado un nivel de excelencia incontestable. Lo que no se puede perpetuar, y los especialistas en lingüística aplicada vienen insistiendo en ello, es la disociación entre esos estudios, en toda su variedad, y la formación del profesor de lenguas extranjeras, pues de ellos depende, en primer lugar, el éxito de la tarea didáctica. En sus reflexiones sobre el congreso de AILA de 1996, Larsen-Freeman (1998) señala, entre otras cosas, una tendencia a cierta indistinción de las líneas de frontera entre profesores e investigadores, teóricos y prácticos. Las teorías producidas por estos últimos habitualmente se ven como teorías con “T” mayúscula y las producidas por los profesores a partir de la reflexión sobre su práctica se ven generalmente como teorías con “t” minúscula. La autora concluye con la siguiente pregunta, que hago mía:

“Será que os relatos explícitos e coerentes que resultam dessas reflexões não poderiam ser legitimamente denominados teorias com “T” maiúsculo, competindo com qualquer outra teoria do campo? Ou queremos dizer algo distinto com “teoria”?”

Curiosamente, la autora señala la poca atención que se dio a la formación del profesor en ese mismo congreso, algo que es nuestra preocupación en esta charla.

Quizás la formación ideal del profesor sea justamente aquella que, permitiéndole reflexionar sobre el lenguaje y sobre una lengua específica, que conozca suficientemente y pueda utilizar bastante bien –en nuestro caso el español–, también le permita entender las dificultades específicas que pueden llegar a tener los aprendices. Todo ello de forma a poder llegar a producir Teoría o al menos intervenir, provocar cambios en las Teorías que le dan soporte a la didáctica de la lengua y, con ello, elegir efectivamente su abordaje y no ser una presa del último modelo de moda o del último manual publicado.