Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica» [1]

Olga Esteve
Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

1. Introducción

> Teníamos ganas de continuar aprendiendo para mejorar en nuestra práctica docente y queríamos hacerlo a partir de planteamientos nuevos. Encontramos un camino en un planteamiento que parte directamente de las observaciones de la propia práctica. (E.N. & L.V.)

Estos pensamientos reflejan una inquietud que pone de manifiesto la necesidad de encontrar caminos alternativos a una formación que, en muchas ocasiones, parece no satisfacer las necesidades del docente. Una de las razones que pueden aducirse es que, seguramente, en muchos de los seminarios y/o cursos de formación el docente no encuentra respuestas a inquietudes tales como [2]:

- Te preocupan las actitudes de tus alumnos hacia la LE que están estudiando. Estás tratando de promover actitudes positivas hacia el aprendizaje de otras lenguas. Quieres descubrir cuáles son las actitudes de tus alumnos y si cambian a lo largo del curso...
- Eres muy meticuloso y organizado y planificas muy bien tus clases, pero por alguna razón nunca salen como habías previsto. Quieres descubrir por qué pasa esto.
- Has incorporado una nueva manera de enseñar, por ejemplo, el proceso de escritura. Quieres averiguar si tus alumnos encuentran útil el nuevo enfoque metodológico.

Se trata, como se desprende de lo apuntado, de apreciaciones y cuestiones que no provienen de un *saber externo* («de arriba abajo») sino de una *visión interna,* es decir, de los profesores mismos y de los procesos reales del aula («de abajo a arriba»). Para dar respuesta a estas inquietudes es necesario replantearse la naturaleza del desarrollo profesional de los profesores y, consecuentemente, la naturaleza de los modelos formativos. Habrá que acercarse a enfoques más reflexivos de la formación, como el que presento en esta comunicación.

---

[1] Las reflexiones que presento en esta comunicación son fruto del trabajo en equipo dentro del proyecto *Comenius* 2.1.: «Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo», subvencionado por la Unión Europea, y que tiene como objetivo primordial la elaboración de una línea de formación basada en el aprendizaje reflexivo y de los instrumentos pertinentes para su desarrollo.

[2] Las inquietudes que se decriben a continuación han sido extraídas de Richards & Lockhart, 1998.

Mis primeras reflexiones van dirigidas a la naturaleza misma de los modelos formativos vigentes: en unas ocasiones han pecado de favorecer prácticas encaminadas a la transmisión de conocimientos declarativos provenientes de las disciplinas más teóricas y, a pesar de contener informaciones altamente relevantes para el docente y su práctica, no han sabido establecer el lazo hacia la propia realidad. En otras, la formación se ha basado drásticamente en la presentación de actividades de aprendizaje «listas para su uso inmediato en el aula», lo que ha conducido en muchas ocasiones a la elaboración de un ideario de recetas didácticas que, a pesar de su aparente utilidad, no ayudan a encontrar vías para construir una metodología didáctica propia, ni a poner en marcha procesos reflexivos que conduzcan a una visión profunda y crítica de la propia práctica docente.

Una propuesta alternativa y realista para la formación de profesorado que puede llegar a establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno, la ofrecen, desde mi punto de vista, los modelos de formación basados en el «aprendizaje reflexivo». Me centraré, en primer lugar, en el concepto clave de este tipo de prácticas formativas para abordar, dentro de la didáctica de lenguas extranjeras, la posible interrelación entre los ámbitos de la investigación, de la teoría y de la práctica y su repercusión inmediata en la formación de profesores de lengua.

2. El aprendizaje reflexivo en la formación de profesorado

Cuatro son las características básicas de un proceso de formación dirigido a fomentar una práctica reflexiva crítica. En un proceso de este tipo se trata de:

- Explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, a través de la observación y posterior interpretación,
- con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación,
- en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza,
- por parte de los mismos docentes,

de tal manera que lo que suceda en cada sesión y en cada grupo de clase pueda utilizarlo el/la profesor/a para reflexionar y profundizar en la comprensión de su tarea, una reflexión que deberá conducir a una mejora de la práctica docente.

Efectivamente, parece que todo el debate en el ámbito de la formación debe girar en torno a un concepto clave: el de «cambio» o «transformación». Las investigaciones más recientes en el campo de la formación de profesorado (Korthagen, 2001; Libermann, 1998; Wallace, 1991) apuntan una idea importante al respecto: si se desea fomentar un proceso de formación que realmente desemboque en un cambio cualitativo, es importante y necesario adoptar un modelo más ligado a la realidad del profesor en formación, que parta de sus experiencias vividas y de la realidad de su futuro profesional; un modelo, en definitiva, que parta de la persona misma y no del saber teórico.

Este planteamiento «más ligado a la realidad» se sustenta en el «aprendizaje reflexivo» como principio general de la formación. El «aprendizaje reflexivo» se basa en una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal, 1991), según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado.

Desde este prisma, la formación se basa en la práctica y su eje central lo constituye un aprendizaje que parte de la experiencia y la práctica y se lleva a cabo a través de la reflexión sobre aquellas. Se trata primordialmente de la conciencia del sujeto sobre el propio proceso, lo que se conoce como *awareness*.

En el núcleo del concepto didáctico básico del «aprendizaje reflexivo» se considera necesario no solamente que se integren las experiencias en el conjunto de conocimientos sino que además se reflexione sobre alternativas de actuación. Es importante resaltar en este punto que, aunque la experiencia es un elemento clave, «en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Muchos aspectos de la docencia tienen lugar de forma esporádica, y los profesores desarrollan estrategias y rutinas para manejar estas dimensiones recurrentes de la enseñanza (...) La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos» (Richards & Lockhart, 1998: 14).

Durante el proceso de reestructuración de la experiencia, a partir de una reflexión sistemática, se pueden crear vínculos con conocimientos de tipo teórico, pero teniendo siempre presente que la naturaleza de una teoría relevante para la práctica es completamente diferente de la del saber teórico en el sentido tradicional. No se trata de un conocimiento *conceptual (*Teoría «con mayúscula»), sino de uno *perceptual* (teoría «con minúscula»). Esta última equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el propio sujeto en formación a partir de la reflexión sobre sus experiencias, y que progresivamente se va contrastando con el saber teórico más elaborado. A partir de esta contraposición, que nace del propio sujeto y tiene lugar en él, se construye un nuevo conocimiento que se convertirá a su vez en nuevo objeto de reflexión. Se inicia así una serie de procesos cíclicos en los cuales los nuevos saberes entran en conexión con saberes ya interiorizados y construidos por el mismo sujeto.

La consecuencia más inmediata de lo dicho hasta ahora es que en la intervención formativa se trata de guiar al profesor hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la propia práctica docente y en el contexto en el que esta tiene lugar de tal manera que el profesor cree (nuevas) estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje (en este caso, el proceso de formación). Ello solo es posible si el docente es consciente de lo que hace.

Efectivamente, otros investigadores educativos en el campo de pedagogía de lenguas, como Legutke (1997) y Van Lier (1995, 1996) consideran que solo si el docente llega a ser consciente de lo que hace y es capaz de llevar a cabo una reflexión crítica sobre su propia pedagogía y sus convicciones, podrá avanzar en su actuación pedagógica y, por lo tanto, será capaz de promover indirectamente un aprendizaje mejor.

Según estos autores, no se trata solamente de participar en seminarios de formación y/o intercambiar ideas con otros profesores sino de reflexionar profundamente sobre la propia tarea docente. Y ello conlleva una focalización no tanto en el ¿qué? sino en el ¿por qué? El porqué es la pregunta clave para alcanzar el grado de reflexión necesario para que el docente no solamente sea capaz de detectar problemas o aspectos de su pedagogía a mejorar sino también de iniciar acciones educativas concretas en beneficio de la propia metodología didáctica. El planteamiento de esta pregunta tendría que formar parte integral de la práctica diaria como profesional de la enseñanza. El problema principal es que comporta necesariamente un buen conocimiento tanto del espacio de las aulas como de aquellas disciplinas teóricas que pueden tener unas implicaciones muy directas para este espacio. Siguiendo a Nussbaum, la coherencia de la didáctica de la lengua se construye en tres espacios en estrecha relación:

a. **El espacio de las aulas,** que abarca tanto factores intrínsecos al aula (docentes y alumnos, las maneras de enseñar y aprender) como externos que ejercen una clara influencia en la misma: el tipo de institución, los contenidos establecidos, el espacio del tiempo, etc.
b. **El espacio de la comunidad de didactas,** que debería estar constituido no solamente por el colectivo de docentes sino también por un colectivo de investigadores que, a través del intercambio de experiencias y conocimientos adquiridos a partir de lecturas pertinentes, podrían llegar conjuntamente a acuerdos sobre cómo es la realidad del aula y a perfilar acciones pedagógicas.
c. **El espacio de las diferentes disciplinas,** que incluye tanto el ámbito de los estudios en adquisición como el de las ciencias del lenguaje. En este espacio, el docente hallará los principios que concuerden con sus experiencias sobre la práctica y que pueden fundamentar sus decisiones.

(Adaptado de Nussbaum, 1996: 110)

Partimos de la base que, en general, el docente es buen conocedor del espacio de las aulas puesto que este conforma su lugar de actuación, un lugar en el que se ve inmerso cada día y que lógicamente no puede obviar. Conoce lo que ocurre en ellas porque de una manera más o menos consciente observa los acontecimientos: las reacciones de los alumnos, la forma de actuar, etc. Ahora bien, por lo que respecta a las diferentes disciplinas teóricas y al ámbito de la investigación, este conocimiento ya no se perfila como tan profundo. Existe, además, un cierto rechazo hacia las mismas. La razón estriba, desde mi punto de vista, en que en general existe una relación asimétrica entre el mundo académico investigador y el colectivo general de profesores.

Ciertamente, a pesar de que existen puntos de interés comunes entre la investigación en el aula y la práctica docente, lo cierto es que en la mayoría de los casos no hay una conexión entre estos dos ámbitos. La experiencia nos ha demostrado que el reparto de funciones entre aquellos que elaboran el conocimiento (investigadores y teóricos) y los que lo aplican (docentes) constituye paradójicamente dos mundos aparte: en principio se concibe la investigación como una fuente de influencia y la práctica como la receptora de la misma. El ámbito académico es el que por regla general toma la iniciativa definiendo las situaciones y los problemas que hay que investigar. Pero no hay que olvidar que, también por regla general, es el contexto donde el docente realiza su tarea el lugar en el que, en la investigación en didáctica, se recogen datos y se experimenta con nuevas teorías. A pesar de ello, lo cierto es que los protagonistas directos (docentes y alumnos) no participan en la investigación: raramente se les da la oportunidad de decidir sobre el problema que hay que explorar, ni sobre el tratamiento analítico de los datos obtenidos ni —y este es a mi juicio el aspecto más importante— de analizar el valor que pueden tener para ellos las conclusiones a las que se lleguen, lo que no deja de sorprendernos si pensamos que los docentes son en definitiva los mejores conocedores de la realidad que se investiga y son aquellos sobre los cuales debería recaer directamente los resultados de las investigaciones.

Por otro lado, este distanciamiento pone de manifiesto que el aspecto más importante en la investigación, también en el campo de la didáctica, es el producto, es decir, la construcción de conocimiento nuevo, y que no se tiene en cuenta el proceso de autoreflexión que se puede iniciar en el docente durante el transcurso de la misma.

3. ¿Cómo fomentar procesos reflexivos en los docentes que desemboquen en la mejora de la propia actuación pedagógica?

Desde mi punto de vista, no todas las prácticas formativas existentes generan procesos de reflexión autónoma de las características apuntadas. Por ello, abogo por modelos de formación basados en los presupuestos conceptuales del aprendizaje reflexivo. Ahora bien, para incorporar este tipo de enfoque en el ámbito de la formación es necesario tener presente:

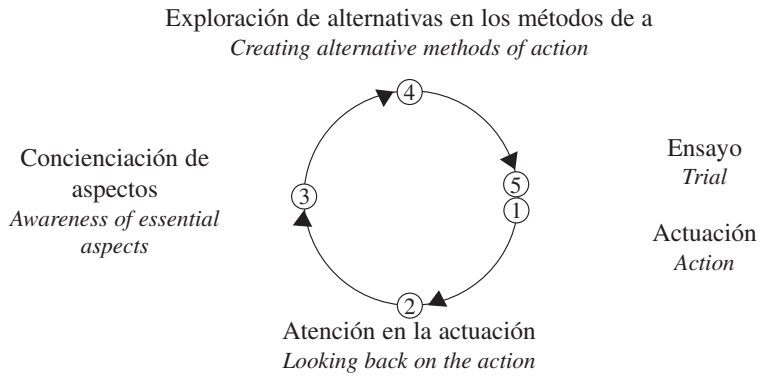
a) los procesos cognitivos que siguen los individuos en proceso de formación;
b) las características específicas que requiere una metodología acorde con los principios conceptuales de este enfoque.

a) Procesos cognitivos

La mayoría de los modelos formativos basados en el aprendizaje reflexivo presenta un marco psicológico sobre el desarrollo cognitivo profesional *(professional development),* con sus fases pertinentes, fases que corresponden a los estadios cognitivos que, según los resultados de investigaciones empíricas, recorren los sujetos en formación en un proceso cíclico de aprendizaje reflexivo.

Según el denominado modelo de formación ALACT, desarrollado por Korthagen (2001), el proceso de un docente en formación, en su camino hacia la concienciación de la propia práctica profesional, recorre las siguientes fases[3]:

a) El punto de partida es la experiencia de la persona y de su actuación *(action)* en prácticas concretas, una actuación que se caracteriza por estar sumida en procesos más intuitivos o inconscientes.
b) En la segunda fase se inicia un lento proceso de concienciación, en tanto que «se mira hacia atrás», y se fija la atención en la actuación llevada a cabo: *attention*.
c) En la tercera fase, se sube a un nivel superior de concienciación, *awareness:* la persona empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio.
d) En la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores.
e) Finalmente, estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo.



Entre la tercera y cuarta fase, el profesor en formación necesitará de bases teóricas y conceptuales que le ayuden a conformar una base lo suficientemente sólida que fundamente sus decisiones y planes de actuación. Es en este momento cuando tienen entrada los contenidos teóricos, unos contenidos que se derivan de las necesidades de la actuación y de la reflexión sobre la actuación y no viceversa.

Como se desprende de la gráfica presentada, la base de este modelo la conforma la **observación** de la propia actuación. De ahí la importancia que esta adquiere para la reestructuración y la mejora de las prácticas pedagógicas.

Veamos un ejemplo, un caso práctico de una persona que lleva a cabo un proceso cíclico como el presentado.

---

[3] Las fases que presenta el modelo ALACT se reflejan también en otros modelos, todos ellos basados en el enfoque reflexivo crítico.

Experiencia de A. Carretero (EOI Terrassa) [4]

«(...) movida por cierta curiosidad comencé a autoobservarme grabando algunas clases en vídeo. Aquella primera autoobservación fue una desagradable sorpresa, ya que detecté tres problemas:

- Una obsesión desmesurada por la utilización de la lengua meta (alemán): mis alumnos de 2.º debían utilizar únicamente la lengua meta en clase. Mi obsesión era tal que incluso cuando los alumnos negociaban aspectos lingüísticos intervenía interrumpiéndoles para que llevaran a cabo sus reflexiones en alemán.
- Una falta de espacio para la actuación de los alumnos: esta falta de libertad se reflejaba en el transcurso de mi discurso para con ellos impidiendo que pudieran desarrollar sus propias ideas. Un claro ejemplo de ello queda reflejado en el extracto de la transcripción que aparece en la tabla 3 que presentamos a continuación, en el que intento recoger las experiencias que los alumnos de un segundo curso de alemán tenían de la clase anterior.
- Desaprovechamiento de oportunidades de aprendizaje: la transcripción que aparece en la tabla 6 da fe de toda una serie de episodios provocados por los alumnos que les hubiesen supuesto una buena oportunidad de aprendizaje.

La detección de estos problemas surgió en gran medida como consecuencia de las lecturas que me llevaron a desviar la atención de mis propios objetivos para implicarme más en las necesidades reales de los alumnos. El siguiente paso era, por lo tanto, solucionar estos problemas acudiendo a aquellas fuentes de información que me ayudasen a profundizar en los aspectos detectados en la primera observación. Los estudios teóricos a los que recurrí me ayudaron a delimitar el campo de mi investigación y a ganar la distancia necesaria para poder llevarla a cabo. El marco teórico me ayudó a formular de modo muy concreto la pregunta de investigación:

¿Qué tipo de discurso por parte del profesor y actividad de aprendizaje fomenta en la clase de alemán lengua extranjera la co-construcción de conocimiento explícito entre profesor y aprendientes?

El siguiente paso fue realizar un plan detallado de la acción que pretendía llevar a cabo. Me proponía cambiar mi discurso para con los aprendientes y adoptar uno más simétrico que les diera más libertad, aprovechando y fomentando las oportunidades de aprendizaje. El plan de acción debe ser muy detallado e incluir la recogida y análisis de los datos para la posterior observación de la acción.

---

[4] Reproducimos fielmente un resumen de la aportación de A. Carretero en la publicación (en prensa) *La observación en la clase de L2: un instrumento al servicio de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje* editada por D. Lasagaster y J. de la Sierra de la Universidad del País Vasco.

Para la recogida y análisis de datos me basé en una metodología cualitativa-interpretativa, recogiendo los datos de diversas fuentes, incluyendo grabaciones en vídeo de las discusiones de los aprendientes, diarios de los mismos, etc. Esta triangulación de datos permitió la integración de diferentes perspectivas: la de los participantes y la del profesor-investigador. La estrategia de la triangulación tiene una ventaja importante: permite iluminar, elaborar y corroborar el objeto de estudio en cuestión.

Fundamenté mi estudio en dos tipos de datos:

- **Datos directamente observables:** las grabaciones de las clases en audio y vídeo para congelar los eventos en su transcurso natural. Este enfoque permite explicar, investigar e identificar las pautas de comportamiento mientras se desarrollan en el tiempo. Las transcripciones de estas grabaciones me permitieron interpretar la función del discurso dentro del episodio.
- **Datos secundarios o retrospectivos:** los resultados recogidos por las grabaciones los complementé con lo que se denominan datos secundarios, a saber:

  — Diarios de los aprendientes: diarios con preguntas abiertas para recoger las observaciones de los aprendientes. Su función es la de contrastar cómo el aprendiente vive la experiencia además de controlar y detectar problemas que no se perciben a partir de las grabaciones.
  — Diario del docente: como profesora recogía con regularidad mis impresiones en un diario como herramienta de reflexión posterior sobre mis propios procedimientos y la metodología utilizada.
  — Entrevista final: al finalizar el curso, entrevisté a los aprendientes en grupos de 3-5 para obtener una valoración global del curso y más información sobre la experiencia vivida.

Los datos observados revelaron que una serie de procedimientos discursivos por parte del profesor (o sea, por mi parte) fomentan el desarrollo metacognitivo del alumno y favorecen su competencia estratégica. Los procedimientos discursivos del profesor identificados fueron:

- el rebote de una pregunta o intervención de un alumno a modo de pregunta a toda la clase,
- la apelación a la memoria,
- el hecho de destacar aspectos concretos (a menudo a través de preguntas) para que el aprendiente encuentre el camino para resolver el problema
- y la petición a los aprendientes para que razonen sus intervenciones.

Otras conclusiones a las que llegué fueron las siguientes:

- La utilización por parte del profesor de los procedimientos discursivos antes expuestos fomenta la participación de los aprendientes.

- Este conocimiento estratégico transmitido a los aprendientes fomenta su autonomía cuando intentan resolver conflictos lingüísticos.
- Las actividades de clase más apropiadas para fomentar el aprendizaje de los aprendientes son aquellas en las que éstos deben utilizar su competencia estratégica para resolver conflictos lingüísticos.

Reflexiones finales

El estudio no solo me sirvió para llevar a cabo estos cambios positivos, sino que, a su vez, y reflexionando sobre lo observado, me percaté de otros aspectos que podría mejorar como, por ejemplo, fomentar la utilización de la lengua meta en los aprendientes a través, quizá, de mi discurso. Este aspecto supuso poner en marcha un nuevo plan de acción con el que se reiniciaba el ciclo.»

Analicemos brevemente los pasos que ha seguido esta profesora en su proceso de reestructuración y mejora de la propia práctica docente:

— Ha observado su actuación.
— Ha identificado un aspecto a mejorar.
— Ha delimitado el marco teórico buscando en bibliografía adecuada (en ámbitos como en los estudios de adquisición, ciencias del lenguaje, psicología de la educación, etc.).
— Ha elaborado un plan de acción dirigido a «cambiar» ese aspecto de su actuación
— Ha puesto en marcha el plan de acción.
— Ha buscado instrumentos adecuados para captar «lo que ocurre en el aula» desde dos perspectivas: una más externa (lo directamente observable de la actuación) y otra más interna (sobre aspectos más introspectivos).
— Ha observado nuevamente su actuación, esta vez desde un prisma más valorativo.
— Ha retenido y rememorado lo acaecido en el aula, desde su propia percepción (a partir de la elaboración de su propio diario).
— Ha obtenido información de las personas directamente afectadas, los alumnos, a través de los diarios de los aprendientes.
— Ha reflexionado sobre los resultados de esta nueva observación.
— Ha revisado el plan de acción.
— Va a iniciar un nuevo ciclo reflexivo.

Un proceso como el presentado no se inicia de forma espontánea sino que generalmente nace en el seno de una intervención formativa que sigue una metodología acorde con los principios del «aprendizaje reflexivo», como la que describo a continuación.

b) Características de una metodología centrada en los presupuestos del aprendizaje reflexivo

Los aspectos más importantes a tener en cuenta respecto a la metodología a seguir en la intervención formativa son los siguientes:

a) Se trata de una metodología que debe ayudar a que la persona en formación construya conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y mediante la interacción con otros individuos. Se basa en la idea de que cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados. Para ello, la intervención específica del formador deberá situarse en lo que se denomina «Zona de Desarrollo Próximo» (Vygostky, 1978); este concepto hace referencia al estadio cognitivo en que se halla el aprendiente y que puede transformarse mediante la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno —el nivel actual—, que representa aquello que el aprendiente sabe y es capaz de hacer por sí mismo, y otro —el nivel potencial—, que representa lo que este puede ser capaz de hacer gracias a la ayuda que, mediante la interacción con ellos, recibe de otros.
b) El eje fundamental de este tipo de intervención lo constituyen los conceptos de **co-construcción de conocimientos** y de **andamiaje colectivo.** Es mediante la interacción social (y no necesariamente con un interlocutor más experto, sino también entre iguales) como los individuos desarrollan sus saberes (conocimientos y competencias); los saberes se construyen, o mejor dicho, se co-construyen.
c) Hay que entender, por lo tanto, que se trata de una intervención que vaya más allá de la transmisión de información explícita. La función del formador, consecuentemente, se entiende como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática. Para que esto sea posible, es necesario que el formador:

   — Entienda que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se denomina «ajuste a la ayuda pedagógica», una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de Zonas de Desarrollo Próximo, que he explicitado más arriba, y de asistencia en ellas.
   — Sea capaz de intervenir con su saber teórico en los momentos necesarios o, en su defecto, informar a los profesores en formación de las fuentes y recursos más adecuados para satisfacer las necesidades que vayan emergiendo.
   — Sea asimismo un buen gestor de procesos grupales y sepa dinamizar grupos de profesores en formación para que tenga lugar un andamiaje colectivo, concepto que hace referencia al proceso de co-construcción de conocimiento a partir del conocimiento que aporta cada

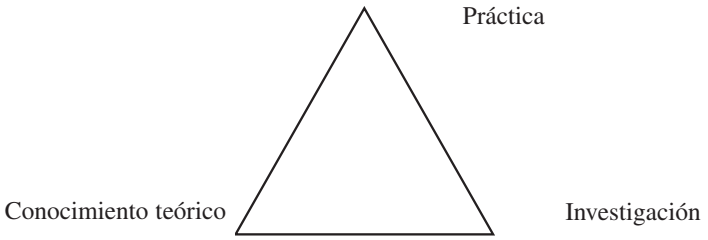
miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de aprendientes (Nyikos & Hashimoto, 1997).

Se trata de un acompañamiento colaborativo (y no prescriptivo) que tiene como objetivo ayudar a través de la intervención pedagógica a que la persona en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que ya aporta el profesor, guiar, orientar, aconsejar.

d) Desde este premisa, es absolutamente necesario crear una relación de simetría entre expertos y no expertos («formadores» y «formandos»), de tal suerte que se evite que emerjan sentimientos de miedo, presión o frustración. Creo que en este punto es decisiva la actitud del «más experto». Se trata de una relación que no debe organizarse sobre la lógica de la relación entre experto y asesorados en la que uno sabe y los otros escuchan. (...) Deben establecerse en el marco de comunidades de diálogo en las que se busca la relación entre los marcos normativos en los que se quiere profundizar y las prácticas específicas que se estudian (Contreras, 1991: 65).

4. A modo de conclusión

El enfoque presentado apunta claramente hacia la intersección de tres vértices claves: el de la práctica, el del conocimiento teórico y el de la investigación (van Lier, 1996):



Para que la confluencia de estos tres ámbitos sea posible y, sobre todo, fructífera para el desarrollo profesional del docente es necesario cumplir varios requisitos, no solamente por parte de los modelos de formación —que ya hemos explicitado— sino también por parte del docente.

Por parte del modelo formativo, y a modo de resumen, se requiere:

- NO partir de modelos de formación basados en la relación «Teoría-Práctica» ni centrar todos los esfuerzos en la transmisión de conocimientos teóricos sino en el fomento de la práctica reflexiva,
- facilitar el acceso a los contenidos teóricos adecuados, siempre a partir de las necesidades que surjan de la práctica y de la observación («De la práctica a la teoría»),

- iniciar al docente en el manejo de instrumentos para autoobservarse o coobservarse, NO en términos de evaluación sino en términos de desarrollo profesional. Asimismo es importante iniciarlo en el uso de instrumentos hábiles para captar aspectos más introspectivos como son percepciones, creencias, etc.,
- iniciar al docente en el uso de instrumentos de reflexión y de prácticas investigadoras en el aula,
- y fomentar procesos grupales de autoformación a partir del trabajo en colaboración.

Por parte de los docentes:

- sentir la necesidad real de iniciar cambios,
- perder el respeto al saber teórico y entenderlo como una parte intrínseca de su formación,
- y contemplar la investigación en minúscula y entenderla como un instrumento de ayuda para la mejora de la propia práctica docente.

Para concluir, presentamos las reflexiones de algunos profesores sobre la experiencia llevada a cabo, unas reflexiones que dan cuenta por sí mismas del valor formativo de la propuesta presentada.

- «Ha sido una actividad de formación que ha tenido aportaciones desde diferentes puntos de vista. Por un lado, la autoobservación, una vez consigues llevarla a cabo desde una cierta distancia, aporta datos muy interesantes que no sería posible obtener mediante otras fuentes o mediante la simple reflexión de «qué he hecho hoy?» (...) Las lecturas nos ayudaron a identificar los problemas y también a diseñar el plan de acción (...). No menos importante es el hecho de haber aprendido este método de «hacer investigación». J.B. (EOI-Barcelona-Drassanes)

- «La experiencia me ha enseñado que puedo analizar, planificar y dirigir mi proceso de aprendizaje como docente. Desde el punto de vista actual, no solamente repetiría la experiencia sino que veo la necesidad de volver a grabar mis clases después de haber introducido los primeros cambios, así vería la efectividad de los mismos». G.C. (EOI-Terrassa)

- «Todo este proceso de investigación ha dado pie a un espacio de diálogo inesperado entre alumnos y profesores, gracias al cual se ha llegado a un nivel de reflexión muy profundo sobre cuestiones relacionadas con el propio aprendizaje dentro del contexto social y de intercambio que es el aula». E.N. & L.V. (EOI-Montbau)

Referencias bibliográficas

— Allwright, D. (1988) *Observation in the language classroom*. London-New York: Longman.

— Allwright, D. y Bailey, K. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
— Cambra, M. (1992) *Les observacions de classes al servei de la didáctica de la llengua estrangera, Temps d'Educació*. 8, pp. 333-354.
— Coll, C. (et ál.) (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
— Contreras, J. (1991) *El sentido educativo de la investigación*. Cuadernos de Pedagogía 196.
— Esteve, O. (2000) *Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE*. Espejo de idiomas. Cuadernos de didáctica n.º 1. Vélez-Málaga, Escuela Oficial de Idiomas.
— Freeman, D. y Rogers, J. (eds.) (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Freudenthal, H. (1991) *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
— Holmes, M. (1998) *Change and tradition in education: The loss of comunity*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulland y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer.
— Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
— Legutke, M. (1997) Handlungsraum Klassenzimmer 'and beyond'. En H. P. TIMM (ed.), *Englisch lehren und lernen*. Berlín: Cornelsen.
— Lieberman, A. (1998) The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulland y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp.13-20). Dordrecht: Kluwer.
— Nunan, D. (1992) *Collaborative Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Nussbaum, L. (1996) La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. LOMAS (ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
— Nykos, M. y Hashimoto, R. (1997) Constructivist theory applied to collaborative learning in teaching education: in search of ZPD. *Modern Language Journal* 81, 506-517.
— Onrubia, J. (1993) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. En C. Coll (ed.) *El constructivismo en el aula* (pp. 193 y ss.). Barcelona: Graó.
— Oxford, R. (1997) Constructivism: shape-shifting, substance and teacher education applications, *Peabody Journal of education* 72, pp. 35-66.
— Richards, J.C. y Lockhart, Ch. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press (España).
— Richards, J.C. y Nunan, D. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

— Van Lier, L. (1988) *The classroom and the language learner.* London-New York: Longman.
— Van Lier, L. (1995) Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. Signos. *Teoría y Prácticas de la Educación* 14, pp. 20-29.
— Van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study.* New York: Longman.
— Van Lier, L. (1997) Approaches to Observation in Classroom Research. Observation From an Ecological Perpective, TESOL *Quartely* 31/4, pp. 783-786.
— Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
— Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Williams, M. y Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Wideen, M, Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998) A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research* 68/2, pp. 130-178.
— Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Ziebell, B. (2002) *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudienangebot. München: Langenscheidt.