

3.

COMPETENCIAS Y ENFOQUE REFLEXIVO: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

María del Rosario Uribe Mallarino

*Para Mariarosa que siempre
ha conjugado teoría y práctica*

En los últimos tiempos hemos asistido a una transición entre modelos educativos centrados en los objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares a modelos centrados en competencias. Ya el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER) contempla el tema de las competencias distinguiendo por una parte las competencias generales del individuo (§ 5.1) entre las cuales pone de relieve los conocimientos de los alumnos (*saber*), sus destrezas y habilidades (*saber hacer*) su competencia existencial (*saber ser*) y su capacidad de aprender (*saber aprender*). Por otra parte retoma el concepto de competencia comunicativa (§ 5.2) modificando las áreas de competencia a su tiempo establecidas por Canale y Swain (Canale 1995: 66) y postulando tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, componentes que abarcan todos un *saber* pero también un *saber hacer*.

Más recientemente el Consejo de Europa se ha ocupado en dos distintos documentos de la noción de competencia: en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* y en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*.

La primera define las competencias clave como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Añade además que las competencias clave son las que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Consejo de Europa 2006: 4)

La segunda define la competencia como una demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y

metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; dice además que la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía (Consejo de Europa 2008: 4).

Las definiciones anteriores dejan entrever el gran cambio cultural que implica construir un currículo por competencias. Ya no se trata de transmitir un saber pasivo e inerte, sino de promover conocimientos anclados en un *saber hacer*, que pueden ser utilizados de forma activa y adecuados a las situaciones. Implica así mismo que el aprendizaje está centrado en los estudiantes.

Las bases teóricas de esta renovación metodológica las encontramos en el Interaccionismo social que recoge del Cognitivismo la atención hacia el funcionamiento de la mente humana y de los enfoques humanísticos la necesidad de tener en cuenta al individuo en cuanto persona, favoreciendo su búsqueda de sentido y su implicación en el proceso de aprendizaje (Williams - Burden 1999: 39-54). Según el Interaccionismo social, llamado también Constructivismo social, el aprendizaje se realiza mediante procesos de construcción social de los conocimientos y es el fruto de la interacción dinámica entre alumnos, profesores, tareas y contextos. Entran en juego, junto a los objetivos cognitivos, los de socialización; llegar a formar parte de una comunidad cultural implica un crecimiento cognitivo basado en la reciprocidad y en la participación dado que conocimientos y conceptos son instrumentos intelectuales de comprensión del mundo y se adquieren en prácticas sociales (Cisotto 2006: 83). De estas teorías surgen las metodologías colaborativas, de aprendizaje cooperativo de co-construcción de los conocimientos, en las que predomina la dimensión social de la organización de la actividad didáctica. Es un cambio radical de perspectiva frente a la concepción de la enseñanza como exposición de conocimientos, basados en lecciones magistrales. Ahora la clase se concibe como un grupo que crece y participa conjuntamente en la construcción de conocimientos, valorizando la participación de los alumnos y considerando al profesor como a un miembro de dicha comunidad cuya tarea es más la de ayudar (De Vecchi 1992: 11-12) que la de dirigirla jerárquicamente.

Son dos los conceptos clave del Interaccionismo social: el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) de Vigotsky, y el de *mediación* enunciado por el mismo autor pero desarrollado posteriormente por Feuerstein.

La ZDP se define como la diferencia entre el nivel de desempeño que un alumno puede alcanzar en una tarea trabajando independientemente, sin ayuda, es decir, su nivel real y el nivel de ese mismo desempeño que el alumno alcanzaría, guiado, ayudado o trabajando en colaboración con alguien más capaz, es decir el desarrollo potencial. La acción del individuo más capaz, es una acción de mediación (Cisotto 2006: 73). Según Vigotsky la inter-

vención didáctica debería centrarse precisamente en la zona de desarrollo potencial, optando por un aprendizaje organizado, por el desarrollo de actividades cuidadosamente planificadas, y el diseño y uso de estrategias que permitan la formación del individuo desde una cultura de la colectividad.

En esta perspectiva, prepondera el aprendizaje sobre la enseñanza y cambia radicalmente el papel del profesor que deja de ser la fuente de toda información, quien controla todo el proceso, para pasar a ser un mediador que crea un ambiente interactivo y motivador, que promueve la creación del significado por parte del estudiante y potencia el aprendizaje en colaboración, que «negocia y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despegándose de sus prácticas habituales» (Fernández 2003: 22) y que ayuda al alumno a aprender. Pero también que brinda a sus estudiantes todos los instrumentos necesarios que los fortalecen y capacitan para poder realizar las actividades, que sustenta el proceso didáctico para que el «carga cognitivo» sea menos pesado, el llamado andamiaje¹. Para ello es necesario que sea también un atento observador de las necesidades y características del alumnado.

El nuevo protagonista de este enfoque es el alumno visto ahora como eje del proceso, del que se toman en consideración las actitudes y diferencias individuales, los estilos de aprendizaje y las motivaciones que lo llevan a aprender (Richards - Lockhart 1994: 54-70). Para atender a sus necesidades de aprendizaje, potenciar su papel activo en el propio proceso y favorecer el desarrollo personal de estrategias. Las estrategias, operaciones mentales, mecanismos y tácticas que llevan a cabo los discentes para que su aprendizaje sea más fácil, rápido, autodirigido, eficaz y transferible a nuevas situaciones (Mariani 1994: 10), fomentan su autonomía y su capacidad de aprender a aprender. Además, adquieren importancia algunas variables que antes resultaban poco significativas: si antes los procesos cognitivos estaban concentrados en la mente de cada alumno, ahora adquieren un papel central sean los interlocutores que se constituyen como comunidad de aprendices, sean los instrumentos que se utilizan y el contexto en el que se trabaja. Para el Constructivismo social «ciò che rende un individuo competente non è la conoscenza depositata nella mente ma come essa si accorda con quella degli altri e con gli strumenti. Diventare esperti equivale in un certo senso a imparare a pensare dentro le cose e attraverso le situazioni, tenendo conto dei loro vincoli e delle loro risorse» (Cisotto 2006: 79). En este tipo de prácticas se asiste a una co-construcción de conocimientos fruto del andamiaje colectivo (Esteve 2006: 14) basada en el diálogo y las discusiones colectivas.

¹ La metáfora del andamiaje o metáfora del *scaffolding* creada por W. Bruner tiene su origen precisamente en las teorías de Vigotsky (Cisotto 2006: 89).

En este contexto los procesos metacognitivos adquieren un papel central, precisamente porque se ha desplazado la atención de los contenidos a los procesos necesarios para elaborarlos. Los procesos metacognitivos son el conjunto de estrategias y conocimientos que un individuo posee sobre sí mismo, sobre el modo de aprender que le es propio, una mirada «externa» que le permite llegar a percibirse y entenderse como aprendiz (Mariani 1994: 6-8). Esto le ayuda a ser consciente de sus procesos mentales, a guiarlos para decidir cómo realizar las tareas a las que se ve enfrentado, utilizando las estrategias más apropiadas en cada caso y gerenciando responsablemente su aprendizaje. Son procesos que lo llevan a reflexionar sobre el sistema de la lengua, sobre la comunicación y sus características, sobre sus habilidades de estudio, de descubrimiento y de análisis.

3.1. EL CURA PREDICA PERO NO SE LO APLICA

Este refrán colombiano resume bastante bien la disyuntiva ante la cual nos encontramos cuando debemos pensar cómo encarar la formación docente. ¿Podemos hacer caso omiso de las premisas anteriores, predicarlas en nuestros cursos de profesores de lengua extranjera sin plantearnos prácticas y métodos coherentes con estas? ¿O es necesario replantear tal formación asumiendo ante todo que nuestros futuros profesores tienen que ser considerados como alumnos que en su recorrido hacia la docencia requieren de prácticas didácticas significativas para la construcción de una competencia profesional?

Una primera constatación es que la competencia profesional está «estrechamente relacionada con el proceso de toma de decisiones apropiadas en el ámbito pedagógico» (Tagle 2011: 212). En esta línea, Pozzo (2007: 56) sugiere que el reto consiste en dar a los futuros profesores una «bussola per orientare la riflessione sulle decisioni da prendere, sulle azioni da realizzare e sulle valutazioni da dare alle azioni svolte». Nunan también habla de una guía para resolver los problemas que se enfrentan en la clase y añade que «el contenido y la metodología deben percibirse como algo significativo desde un punto de vista personal» (1996: 146). Y el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (en adelante PEFPI), documento que el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) del Consejo de Europa ha elaborado como herramienta de auto-evaluación para el desarrollo de las competencias de estudiantes y futuros profesores, se dirige a ellos con este primer objetivo: «[...] fomentar que reflexiones sobre las competencias

que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias» (PEFPI 2007: 5).

Diseñar programas para la formación docente es tarea desafiante, ante todo porque enseñar es «una actividad compleja, multidimensional» (Richards - Lockhart 1994: 13). Más aún partiendo del principio que saber no significa saber enseñar y que enseñar es, más que ninguna otra profesión, una competencia que no depende directamente de los conocimientos acumulados ni de técnicas aprendidas. La enseñanza es un proceso complejo y poco lineal en el que intervienen un alto número de factores. Los intrínsecos: docentes y alumnos con sus respectivos estilos de enseñanza y aprendizaje, la relación entre ellos y el clima al que dan lugar; y los extrínsecos: los contenidos de las disciplinas, el contexto institucional en el que se enseña así como los recursos para hacerlo (aulas, materiales, tiempos, etc.). Además, como en toda profesión social, la enseñanza requiere el saber tomar decisiones ya que la gestión de los problemas que se presentan a diario ponen al profesor ante la necesidad de encontrar respuestas a múltiples situaciones, diferentes entre sí, y que difícilmente se pueden solucionar mediante recetas preconfeccionadas o prácticas poco reflexivas.

Surge, pues, la necesidad de conjugar una seria preparación teórica con conocimientos basados en un saber práctico, fruto de la experiencia y de la reflexión sobre la experiencia. Sin estas los saberes teóricos quedan desvinculados de la praxis, así entendida:

[...] «prassi» inteso non solo come «azione» ma anche come tipo di conoscenza riferito a quei saperi che, diversamente dalla conoscenza scientifica, sono soggetti al «pressappoco», dal momento che nelle professioni sociali, di cui l'insegnamento è parte, è la prassi, e cioè la conoscenza che si sviluppa con il fare, che permette di prendere decisioni meditate. (Pozzo 2007: 55)

No se trata tampoco de sustituir la trasmisión de conocimientos declarativos con prácticas de formación en las que se dan eficaces técnicas de uso inmediato en el aula ya que «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» (Esteve 2006: 8).

La dicotomía entre teoría y práctica no es nueva: es la premisa para el pionero estudio de Schön (1983) que propone pensar la formación profesional no a partir del conocimiento académico sino de una reflexión detenida de las prácticas y competencias. Pozzo (2007: 57), a propósito de la formación docente, señala que tradicionalmente ha existido una separación entre la práctica «baja», el quehacer diario de la escuela, concebido como

mera experiencia, aislado y separado de la investigación, y la elaboración teórica, la teoría «alta», reservada al ámbito universitario y aboga por fundar un conocimiento profesional que las conjugue ambas.

La relación dialéctica entre teoría y práctica ha encontrado otras representaciones. Woodward (1991: 12-17) distingue dos aspectos: el contenido y el proceso, entendido como la forma en que los contenidos se enseñan. Su propuesta para la formación profesional en el campo de la enseñanza de lenguas es que los dos aspectos no se trabajen aisladamente: a este propósito la autora desarrolla el concepto de *loop input*. Según este, existe un vínculo entre el proceso y el contenido: el contenido está determinado por el proceso y viceversa, y ambos son esenciales para la formación docente. Es por ello que postula la existencia de un enlace: se llama *loop* porque la imagen proviene de la banda o cinta de Moebius que ilustra una tira de papel cuyos cabos unidos están entrelazados.

Siguiendo este modelo, Woodward propone una serie de estrategias en las que se desarrolla una actividad que habla de la forma de trabajar dichas actividades.

También Wallace (1991: 2-17) considera importante tomar en cuenta tanto la teoría como la práctica y señala que la mayoría de las experiencias insatisfactorias de formación se deben a la percepción de que no se colma la brecha entre ambas. En su modelo de formación existen dos tipos de conocimientos: el conocimiento recibido (*received knowledge*) y el conocimiento experiencial (*experiential knowledge*). Son conceptos que formula basándose en los estudios de Schön (1983) y que amplía para diseñar un cuadro más general de la formación docente. En este, existen tres posibles modelos formativos:

- El modelo artesanal (*craft model*) que concibe la figura de un maestro o experto del que el practicante aprende observando, imitando y repitiendo, como sucede cuando un oficio se aprende de un artesano.
- El modelo de la ciencia aplicada (*applied science model*). Este modelo consiste, primero, en proporcionar una preparación teórica con base en el conocimiento científico y teórico disponible para luego aplicar dicho conocimiento a una realidad práctica para la solución de problemas concretos. En el campo de las lenguas el futuro profesor sigue cursos teóricos de lingüística, lingüística aplicada y otras disciplinas afines que luego aplicará, con una metodología determinada, a la práctica en clase.
- El modelo reflexivo (*reflective model*). Es en este modelo que se contraponen dos tipos de conocimiento: el conocimiento recibido, que se refiere a hechos, teorías, datos, conceptos, resultados de investigaciones, etc., que el futuro profesor recibe y adquiere en su formación profesional, y

el conocimiento experiencial, los conocimientos derivados de la experiencia de enseñanza. Los dos tipos de conocimiento se interrelacionan y se iluminan recíprocamente. Además, la práctica docente permite que se cree un ciclo de reflexión continuo entre las dos formas de conocimiento, un círculo virtuoso que los fomenta y desarrolla y que desemboca en la conciencia (*awareness*) del sujeto sobre el propio proceso. Wallace reconoce además, que los conocimientos previos que el practicante posee, sus constructos mentales, juegan un papel clave a la hora de interpretar la propia experiencia formativa y los diferentes elementos que están involucrados en ella, sobre todo durante las primeras etapas.

El modelo reflexivo ha influenciado profundamente el campo de investigación que bajo el nombre de *Investigación en Acción* (en adelante I/A) conduce indagaciones finalizadas a mejorar las prácticas educativas mediante la observación sistemática de lo que sucede en el aula (Chaudron 2000: 129-130) poniendo en marcha un plan de acción cuyo objetivo es cambiar algún aspecto de la clase (Richards - Lockhart 1994: 15). En la I/A se desarrollan a un mismo tiempo conocimientos y competencias sobre los aspectos cognitivos y las estrategias educativas, y sobre todos los demás aspectos de la relación y de la organización didáctica. En este tipo de investigación la teoría y la práctica se alimentan recíprocamente: la práctica ofrece ocasiones para reflexionar; la reflexión produce nuevos conocimientos; los nuevos conocimientos influyen en las decisiones y acciones (Pozzo 2003: 26). La I/A, además, saca a flote convicciones y teorías implícitas, que con frecuencia frenan los cambios y condicionan los comportamientos de los futuros profesores y que los conducen a prácticas poco reflexivas.

Aunque varios autores han propuesto mejoras al modelo reflexivo de Wallace (Capra 2007: 50; Tagle 2009: 211; Bastidas 2009: 281) hoy en día se hace referencia a un *enfoque reflexivo* en la formación del profesorado. Este enfoque fomenta prácticas basadas en el aprendizaje reflexivo que explora la naturaleza de la enseñanza de las lenguas a través de la observación y posterior interpretación. Para Esteve este tipo de aprendizaje se basa en una concepción constructivista 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 significados a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado. (Esteve 2006: 10)

Asumen aquí un papel central la práctica y la experiencia que a través de la reflexión se integran en el conjunto de los conocimientos. Es preciso se-

ñar que aunque la experiencia constituye un elemento clave, no es en sí suficiente; debe ser examinada sistemática y críticamente para que sea productiva y para que cree vínculos con la teoría. Sin embargo, para la autora, la naturaleza de una teoría relevante para la práctica, no es la del saber teórico en sentido tradicional, el conocimiento conceptual, sino un conocimiento «perceptual» que equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el sujeto en formación contrastando sus reflexiones con un saber teórico más elaborado (Esteve 2006: 4).

3.2. CONJUGAR LA PRAXIS Y LA TEORÍA

En línea con el modelo reflexivo quisiera presentar aquí un práctica desarrollada en numerosos cursos y talleres de formación de profesores de español como lengua extranjera dirigidos a profesores en ejercicio y a futuros profesores. En algunos de estos, concretamente en los cursos SSIS² en paralelo a mis clases, los participantes tenían prácticas de observación de la labor docente de otros profesores de español, guiados por *tutors* o mentores que las dirigían, así como prácticas de *microteaching* (es decir, breves experiencias de enseñanza en presencia de un profesor experto).

El planteamiento que me llevó a forjar la intervención didáctica que voy a ilustrar es el siguiente: durante la formación docente el papel de los participantes es especial, ya que en cuanto tales son alumnos de un curso, pero su especificidad los lleva a asumir el punto de vista y el lugar de los profesores. Desempeñan, por tanto, un doble papel que curiosamente está estrechamente vinculado al de la enseñanza y al del aprendizaje. El doble rol representa una situación privilegiada que les permite estar «por dentro» de lo que se está haciendo y «por fuera»: como integrantes que actúan y participan de unas actividades y como observadores que analizan, examinan e indagan conscientemente las actividades propuestas. Es, por tanto, una estrategia didáctica que aprovecha esta doble perspectiva. En una primera fase se realizan tareas y se experimentan actividades y ellos participan como alumnos, y en una segunda fase lo hecho se utiliza como fuente de reflexión sobre los contenidos, la metodología, el papel del alumno y del profesor, los materiales, etc. Un todo con miras a potenciar tanto la capa-

² Las SSSI (sigla de Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario) eran cursos de especialización en Italia para la formación de profesores, vigentes desde el año académico 1999-2000 hasta el año 2008-2009.

cidad de observar el propio trabajo, actividad de autorreflexión indispensable para ser profesores conscientes de cómo se actúa en clase, como la capacidad de programar tareas, actividades y materiales para los distintos contextos de enseñanza del español.

Para caracterizar mejor esta propuesta voy a presentar un ejemplo concreto. Es una tarea³ de acogida que se realiza cuando se inicia un curso de formación ya que sirve para que los participantes del grupo se integren y formen un grupo. Existen múltiples técnicas de este tipo, más o menos sencillas, que facilitan la comunicación entre personas desconocidas (De Vecchi 1992: 22) y que también pueden y deben ser aplicadas en el aula. Son útiles para ayudar a que los miembros del grupo se conozcan, establezcan entre ellos buenas relaciones, para que salgan a flote y se valoricen las cualidades individuales y la imagen que tienen de sí mismos.

La ficha «Para conocernos» (Anexo 1) fue elaborada sobre el modelo de una similar que se utilizó en un curso de formación⁴ en el que participé y que sucesivamente integré con aportaciones de otras lecturas (De Vecchi 1992; Parrot 1993; PEFPI 2007). El primer propósito de esta tarea es el de crear un grupo clase con una fuerte identidad, de establecer formas reales y efectivas de comunicación para que los participantes tengan un papel activo y aprendan a construir progresivamente un nuevo saber. El segundo, de ir introduciendo los temas del taller haciendo salir a flote los constructos mentales de los participantes. Por último, el de dar al formador la posibilidad de conocer realmente a los participantes, conocimiento indispensable para graduar adecuadamente la propia intervención didáctica.

Antes de iniciar la tarea, prevista para una primera sesión de formación, el profesor se presenta, ilustra brevemente su programa y solicita a los participantes a que se coloquen de manera que puedan trabajar en grupo, escucharse y conocerse. Luego introduce la tarea, deja el tiempo necesario para su realización y coordina y supervisa la puesta en común, asegurándose de que todos los participantes sean presentados. Al finalizar la actividad, sugiere que redacten un diario o informe de clase⁵ que documente las actividades realizadas.

La fase sucesiva es la de conceptualización de los temas y las modalidades de trabajo utilizados. Durante esta fase el formador pasa a ser la

³ Utilizo aquí la palabra tarea acogiéndome a la definición de Nunan (1996).

⁴ Curso de formación del Ministero della Pubblica Istruzione (D.M. 23/12/92) dirigido por Sonsoles Fernández López (Livorno, 1993).

⁵ Para ver diferentes instrumentos de observación de las clases véase Richards - Lockhart 1994: 15-33.

fuente de información, e ilustra a la clase cómo había sido programada, los objetivos, los contenidos, el tipo de interacción y las dinámicas y gestión de la clase, el uso de la lengua, etc. La ficha «Programación tarea para conocernos» (Anexo 2) contiene el plan completo de tal fase. Naturalmente, antes de realizarla se puede solicitar a los participantes para que intenten descubrir los objetivos que se querían alcanzar, suministrándoles una ficha vacía. Así se irá desarrollando su capacidad de observación y se les dará la posibilidad de comparar sus resultados con lo que expondrá el profesor.

Conviene subrayar que durante la ilustración de esta segunda ficha se hará referencia a los diferentes planos en los que trabaja el profesor, es decir:

- El nivel de la programación: saber de antemano qué objetivos se pretenden alcanzar significa que es posible observar las actividades que se proponen con menor implicación y visión más ponderada. El hecho de ser uno de los protagonistas de estas suele restar al profesor objetividad ya que normalmente está demasiado implicado. La programación didáctica garantiza un desarrollo armónico del propio quehacer y al mismo tiempo favorece una visión más crítica.
- El nivel de los contenidos: en esta actividad podemos mencionar la definición del espacio en la clase, la acogida como momento de formación del grupo clase, la importancia de explicitar las expectativas, el sistema de creencias de profesores y alumnos, bases del autoaprendizaje, la evaluación permanente y naturalmente la toma de conciencia del doble papel de alumnos y profesores.
- La interacción en clase: observar qué papel ha tomado el profesor y cuál ha sido asignado a los alumnos y también qué dinámicas se han creado entre los dos. Durante la puesta en común qué nivel de atención se ha mantenido en la clase y cómo ha sido valorada.
- La gestión de la clase: reflexionar sobre la disposición circular de las sillas o los pupitres (y la consecuente comunicación entre los participantes que se escuchan, se ven, interactúan y pueden trabajar en grupos y dejan de ser solo un auditorio para el profesor), sobre las tareas propuestas (seguir la introducción del curso, entrevistar a los participantes, presentar al propio compañero, escuchar su presentación).
- El uso de la lengua: toda la actividad se realiza en español, así se practica la lengua que se va a enseñar (en el caso de alumnos no nativos) y al mismo tiempo se desarrolla la metalengua. Naturalmente, si los participantes necesitan recurrir a su lengua nativa para relatar algún aspecto de su experiencia, esto no debe constituir un problema. Existe, sin embargo, otro nivel de análisis del uso la lengua, y es el que toma en consideración el

empleo de las destrezas durante la tarea y las características de la comunicación. A este nivel se ilustra el uso conjunto de varias destrezas (durante las entrevistas: interacción oral y escrita; producción y comprensión oral durante la puesta en común, etc.) y el cumplimiento de los requisitos de la comunicación real: los intercambios son significativos, tienen una finalidad, en ellos hay vacío de información y negociación de sentido.

No queremos sugerir aquí que todas las actividades de formación deban ser realizadas mediante tareas como la que hemos ilustrado; lo lógico es que sean muy variadas y contemplen todo tipo de actividades. Otras tareas, que poseen características similares, se pueden realizar en torno a temas como:

- Descubrir cómo se comunica realmente durante una conversación para trazar posteriormente las características de la interacción oral.
- Experimentar actividades de pre-lectura y pre-escritura para analizar las bases teóricas y metodológicas que se están aplicando al realizarlas.
- Sucitar el interés, las emociones y la motivación mediante tareas que impliquen al alumno y examinar luego el papel de las emociones y la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Analizar y crear materiales lingüísticos (sobre las funciones comunicativas, la gramática, el léxico, etc.) con diferentes características para recorrer posteriormente el desarrollo de los métodos de enseñanza y sus teorías de referencia.
- Experimentar formas de programación para concienciar a los alumnos sobre la necesidad y las funciones de la programación didáctica.
- Utilizar tipologías varias de evaluación (diarios, fichas de observación, esquemas y descriptores) durante las fases del trabajo para llegar a definir las diversas formas de evaluación.

3.3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este tipo de práctica docente no es nueva; se habrá podido observar que tiene sus raíces en la práctica reflexiva de Wallace por una parte y en el modelo de *loop input* de Woodward por otra: se realizan tareas significativas y se reflexiona sobre ellas. Nuestra propuesta, sin embargo, hace hincapié en la posibilidad de ir más allá, de utilizar las tareas para profundizar e indagar todos los principios teóricos que subyacen tras cada una de ellas. Creemos que las experiencias que se hacen en clase no tienen solo valor en sí mismas: permiten a los futuros profesores ir viendo a través de la praxis que toda interven-

ción didáctica responde a ciertos principios (que pueden ser más o menos conscientes para los profesores) y que las elecciones meditadas son el fruto de una programación puntual con unos objetivos concretos y no responden a una idea general de lo que se considera más o menos importante enseñar.

Una segunda característica de esta modalidad de trabajo es que permite a los participantes elaborar sus propios conocimientos, tanto prácticos como teóricos. No hay transmisión de nociones ya confeccionadas que se deban recibir y acumular; participan activamente y colaboran en la construcción y transformación de los propios saberes y competencias. El papel del formador es, pues, el del mediador de la *Zona de Desarrollo Próximo* de Vygostky: una figura que estimula a sus discípulos a pasar a grados de conocimiento y comprensión superiores a los poseídos. Quizás la elaboración de sus saberes no será completa, sobre todo si aún les falta la práctica docente, pero tendrán instrumentos para desempeñarse y progresar por sí mismos ante situaciones didácticas nuevas.

Otro elemento que nos parece oportuno señalar es el la práctica metacognitiva o metadidáctica en nuestro caso. Al estimular la reflexión y la observación constantes sobre las tareas que se realizan, se está subrayando el carácter intencional de la labor docente. Se potencia así la capacidad de evaluar, por ejemplo, qué actividades y tareas resultan más eficaces o por qué pueden ser utilizadas en un contexto y no en otro, decisiones que los futuros profesores podrán tomar con mayor seguridad y autonomía. Esta misma capacidad es la que permite planificar las estrategias que se deben utilizar en cada situación didáctica para luego aplicarlas, adaptarlas a los diferentes contextos de enseñanza: así se controla el proceso, es posible evaluarlo y transferirlo a nuevos contextos.

En fin, una metodología activa para favorecer una formación que abarque todas las competencias:

- *Saber*: porque produce nuevos conocimientos profesionales, fomenta la investigación y el estudio de teorías de referencia.
- *Saber hacer*: porque toma en consideración la praxis didáctica, la analiza y la estudia fomentando la capacidad de resolver situaciones complejas y problemas típicos del quehacer diario del profesor.
- *Saber ser*: porque es autoreflexiva, utiliza las vivencias y fomenta el crecimiento personal y el desarrollo de las competencias personales.
- *Saber aprender*: porque colocar desde su formación a los futuros profesores en una posición de observadores que deben aprender mediante prácticas reflexivas los lleva a desarrollar la capacidad de observar su trabajo con más distancia, a ser más sensibles al contexto en el que actúan y a poder seguir haciéndolo a lo largo de su profesión.

Anexo 1

PARA CONOCERNOS

Para dar inicio al taller, adelantaremos nuestra experiencia sobre el aprendizaje de una lengua y comentaremos las diferentes opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

CÓMO

- a. Mediante una entrevista en cadena: cada uno entrevistará al compañero/a que está a su derecha en un tiempo máximo de 15 minutos. Para evitar confusiones, y para que todos entrevisten y sean entrevistados, podemos numerarnos. Comenzarán los números impares, entrevistando a los pares. Luego los pares harán lo mismo con el número impar que está a su derecha.
- b. Una breve nota: durante la entrevista, cada uno tomará apuntes sobre la persona que está entrevistando, anotando los datos y los rasgos que considera más importantes.
- c. Y una puesta en común: a continuación, la entrevista se presentará a todo el grupo (lo hará quien ha entrevistado) y los interesados justificarán o aclararán los puntos con los que no están de acuerdo.

ENTREVISTA

- ¿Cómo te llamas? ¿Dónde trabajas?
- ¿Cuánto tiempo hace que te ocupas de la enseñanza del español?
- ¿Qué aspectos de la enseñanza te interesan más y cuáles menos?
- ¿Recuerdas alguna experiencia en la que has aprendido a hacer algo o aprendido algo solo/a? ¿Cómo, cuándo y por qué razón?
- ¿Cómo crees que se aprende mejor una lengua extranjera?
- Recuerda a un buen/a profesor/a y a uno/a regular y explica tu valoración.
- ¿Qué te resultaba más interesante en esas clases? ¿Y qué menos?
- Piensa en tres rasgos del «buen/a profesor/a» de lenguas y del buen alumno/a.

Anexo 2

<p>Programación tarea «Para conocernos». Finalidad: crear un grupo clase, buenas formas de comunicación para tener participantes activos y dar al formador la posibilidad de conocerlos.</p>			
<p>Objetivos de saber y de saber hacer. El alumno es capaz de:</p>	<p>Temas y/o argumentos de trabajo</p>	<p>Materiales</p>	<p>Actividades</p>
<p>A. Fase de recolección de las vivencias y experiencias de los alumnos</p>			
<p>1. Apreciar el valor del espacio en clase y usarlo para crear el trabajo participativo.</p>	<p>Importancia del espacio y definición de la colocación de los actores dentro de este.</p>	<p>Pupitres y mesas de la clase.</p>	<p>El profesor coloca a los participantes de manera que se puedan mirar y escuchar mientras se trabaja y que puedan trabajar en grupo.</p>
<p>2. Considerar y evaluar los objetivos y contenidos del programa, y la forma de trabajarlos.</p>	<p>Temas y objetivos del seminario. En qué consiste el doble papel de alumnos y profesores.</p>	<p>Programa del Seminario.</p>	<p>Breve presentación del programa del profesor.</p>
<p>3. Conocer a los alumnos, tener en cuenta sus distintas motivaciones para aprender los idiomas y sus necesidades cognitivas y afectivas.</p>	<p>Acercamiento al tema de manera experiencial antes de enfocarlo de forma más teórica. Reflexión individual sobre los temas a través de la propia memoria y de lo que se piensa.</p>	<p>Tarea «Para conocernos».</p>	<p>Trabajo en parejas, entrevista en cadena.</p>

<p>4. Desarrollar la capacidad de escuchar a los demás y valorarla. Crear una atmósfera de colaboración, participación.</p>	<p>Ponerse en el lugar del compañero/a para presentarlo/a. Establecimiento de un territorio común a través del conocimiento de los/las participantes, de sus experiencias e ideas.</p>	<p>Apuntes de cada participante.</p>	<p>Escuchar la presentación apropiada del compañero/a entrevistado/a y escuchar las demás presentaciones y la puesta en común.</p>
<p>5. Crear herramientas de observación y evaluación.</p>	<p>Reflexión sobre lo hecho en clase y sobre las distintas formas de evaluación.</p>	<p>Diario de clase.</p>	<p>El profesor sugiere hacer un diario de clase e invita a observar cuáles han sido los objetivos de la tarea realizada.</p>

B. Fase de reflexión y conceptualización			
<p>Reconocer y valorar distintas formas de enseñanza-aprendizaje, a través de la reflexión y la auto reflexión.</p>	<p>Importancia de las actividades de formación de grupo. Focalizar el objetivo, el «para qué» de la tarea.</p>	<p>Programación de la tarea.</p>	<p>Examinar los objetivos de la tarea.</p>
<p>Distinguir entre experiencia propia y el papel del futuro profesor.</p>	<p>Reflexión sobre la propia experiencia como alumno y su influencia en la propia labor.</p>	<p>Conjunto de respuestas a la entrevista.</p>	<p>Discusión sobre algunas respuestas.</p>

Focalizar el papel del alumno a partir de su experiencia.	Reflexión sobre las características y el papel de los profesores.	Conjunto de respuestas a la entrevista.	Discusión sobre algunas respuestas.
Focalizar los motores del aprendizaje en autonomía.	Reflexiones sobre las circunstancias que nos mueven a aprender con autonomía.	Conjunto de respuestas a la entrevista.	Discusión sobre algunas respuestas.
Reconocer algunos elementos propios de la enseñanza comunicativa.	Análisis de formas reales de comunicación y desarrollo de destrezas: comprensión auditiva con vacío de información, negociación de sentido, interacción oral y escrita.	Características de la tarea.	Reconocer el uso integrado de destrezas durante la tarea anterior.
Crear procesos que conjugan objetivos cognitivos y objetivos de socialización. Establecer pactos formativos en los que se negocian contenidos y objetivos. Poner en marcha un «crecimiento cognitivo» mediante la socialización.	Análisis de la doble colocación de los alumnos que están por dentro de la tarea en la primera fase y por fuera en la segunda. Análisis de las expectativas y de lo que se espera del curso.	Tarea.	Reflexión sobre la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Bastidas 2009 J.A. Bastidas, Fundamentación teórico-práctica de los programas de educación en idiomas extranjeros, *Revista Historia de la Educación Colombiana* 12 (2009), 273-299, <http://www.rhela.rudocolombia.edu.co/index.php/rhec/article/view/431> [24/05/2012].
- Canale 1995 M. Canale, *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, in AA.VV., *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, 63-81.
- Capra 2007 U. Capra, Dire, fare, sapere? The making of the making of language teachers, *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, numero monografico Atti Giornata pedagogica *Imparare a Insegnare. La formazione degli insegnanti di lingue*, 36, 5 (2007), 40-54.
- Chaudron 2000 C. Chaudron, *Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas*, in C. Muñoz, *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 2000, 127-161.
- Cisotto 2006 L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci, 2006.
- Consejo de Europa 2002 Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [02/04/2012].
- Consejo de Europa 2006 Consejo de Europa, *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, 2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> [10/04/2012].
- Consejo de Europa 2008 Consejo de Europa, *Recomendación relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, 2008, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF> [10/04/2012].
- Consejo de Europa y Newby et al. 2007 Consejo de Europa y Newby et al., *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*, 2007, <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE> [31/05/2012].
- De Vecchi 1992 G. De Vecchi, *Aiutare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Esteve 2006 O. Esteve, *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o*

- «aprender a través de la práctica», 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf [12/05/2012].
- Fernández López 2003 S. Fernández López, *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia*, Madrid, Edinumen, 2003.
- Fernández March 2006 A. Fernández March, Metodologías activas para la formación de competencias, *Educatio Siglo XXI* 24 (2006), 35-56, <http://revistas.um.es/educatio/article/view/136/153> [31/05/2012].
- Mariani 1994 L. Mariani *L'Autonomia nell'Apprendimento Linguistico*, Milano, La Nuova Italia, 1994.
- Mariani s.d. L. Mariani, *Tante vie per Imparare*, s.d., <http://www.learningpaths.org/> [31/05/2012].
- Muñoz 2000 C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística, 2000.
- Nunan 1996 D. Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press, 1996.
- Parrot 1993 M. Parrot, *Tasks for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Pozzo 2003 G.L. Pozzo, Dieci punti chiave della R/A e alcune parole calde, *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, numero monografico *Ricerca azione*, 32, 4 (2003), 26-27.
- Pozzo 2007 G.L. Pozzo, Pratiche di formazione, formare alla pratica: osservazione e ricerca azione, *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, numero monografico *Atti Giornata pedagogica Imparare a Insegnare. La formazione degli insegnanti di lingue*, 36, 5 (2007), 55-64.
- Richards - Lockhart 1998 J. Richards - Ch. Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1998.
- Schön 1983 D.A. Schön, *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.
- Tagle 2011 T. Tagle, El enfoque reflexivo en la formación docente, *Calidad en la Educación* 34 (julio 2011), 203-215, http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/70/cse_articulo977.pdf [25/05/2012].
- Wallace 1991 M.J. Wallace, *Training foreign language teachers*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- Williams - Burden 1999 M. Williams - R. Burden, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.
- Woodward 1991 T. Woodward, *Models and metaphors in language teacher training*, New York, Cambridge University Press, 1991.