

# Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar

(Between practice and theory.  
Understanding for acting)

Esteve Ruescas, Olga  
Univ. Pompeu Fabra. Dpto. de Traducción y Ciencias del Lenguaje.  
Roc Boronat, 138. 08018 Barcelona  
olga.esteve@upf.edu

Recep.: 11.01.2013

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 13-36] Acep.: 06.09.2013

---

*En la formación del profesorado, la vinculación entre práctica y teoría continúa siendo objeto de debate. Para promover una interrelación significativa, se requieren nuevos planteamientos en los módulos teóricos. En el presente artículo se presenta una propuesta metodológica que tiene como objetivo establecer puntos de anclaje entre las propias experiencias, ideas y representaciones y las aportaciones de las disciplinas teóricas.*

*Palabras Clave: Formación realista. Aprendizaje mediado. Interacción. Principios reguladores. Niveles de conocimiento. Trabajo con experiencias.*

*Irakasleen formazioan teoria eta praktikaren arteko lotura nola egin eztabaidagai da oraindik ere. Lotura hori lortzeko modulu teorikoen planteamendu berriak behar dira. Artikulu honetan metodologiari buruzko proposamena aurkezten da, helburu duena diziplinetatik eratorzen diren ekarpen teori-koek ainguraketa puntuak aurkitzea bakoitzaren esperientziekin, ideiekin eta errepresentazioekin.*

*Giltza-Hitzak: Formazio errealista. Bitartekaritza bidezko ikaskuntza. Elkarrekintza. Oinarri erregulatzailleak. Ezagutza mailak. Esperientziez baliatutako lana.*

*Dans la formation du corps enseignant, le lien entre la pratique et la théorie est toujours sujet de débat. Pour promouvoir une interrelation significative, de nouveaux exposés sont nécessaires dans les modules théoriques. Dans cet article est présentée une proposition méthodologique qui a pour objectif d'établir des points d'ancrage entre les propres expériences, les idées et les représentations et les apports des disciplines théoriques.*

*Mots-Clés : Formation réaliste. Apprentissage assisté. Interaction. Principes régulateurs. Niveaux de connaissance. Travail avec expériences.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Gracias al gran número de investigaciones centradas en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, actualmente se tiene ya buen conocimiento de los principios que deben regir toda intervención formativa para promover el desarrollo y la capacitación de docentes profesionales competentes. En este sentido, existe actualmente una idea mayoritariamente compartida según la cual el desarrollo profesional del docente es un proceso gradual para el que es necesario adquirir no solo unas herramientas básicas para poder actuar como docentes de una manera digna, sino también estrategias para ir desarrollando en profundidad las competencias que se requieren en esta profesión y todo esto de una forma integral, partiendo de la persona, de sus creencias, experiencias y representaciones (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Efectivamente, los investigadores centrados en estudiar los procesos subyacentes a dicho desarrollo profesional (Korthagen, 2001; Hargreaves *et al.*, 2010; Imbernón, 2007; Marcelo, 2007; Pozo *et al.*, 2006, 2008) coinciden en la idea de que se trata de un proceso integral de la misma persona, en el cual entran en interacción los propios esquemas mentales y las propias representaciones en contraste con nuevas perspectivas que ‘vengan de fuera’. Esta interacción entre lo propio y lo ajeno debe conducir a lo que Pozo *et al.* (2006) denominan ‘redescripción representacional de las teorías implícitas’.

Sin embargo, a pesar de que los parámetros sobre los que tienen que asentarse las prácticas formativas son mayoritariamente compartidos, lo cierto es que hay menos propuestas específicas de cómo materializar una metodología de formación acorde con los mismos. Se trata de una tarea compleja porque un desarrollo profesional de este tipo fuerza indefectiblemente a abordar la formación del profesorado desde la relación entre las experiencias, representaciones y creencias propias del individuo con las perspectivas que pueden ofrecer otros iguales pero también con las aportaciones de las disciplinas teóricas.

En este sentido, actualmente, y a pesar del peso que está ocupando el *prácticum* en el planteamiento general de los nuevos Grados, sigue sin haber una vinculación significativa entre práctica y teoría. Desde mi punto de vista, continúa existiendo al respecto una frontera entre lo que los estudiantes viven, experimentan y observan en el período de prácticas en los centros escolares y lo que les proporcionan los módulos teóricos: por un lado, la fase relacionada con el ‘prácticum’ aporta la tan deseada experiencia práctica; por otro, se persiste en presentar la teoría en forma de módulos de contenidos que, aun estando estrechamente relacionada con lo que el estudiante observará y experimentará en dicho período de prácticas, se percibe como separada del mismo y demasiado abstracta.

En este artículo presento una propuesta metodológica para fomentar el aprendizaje reflexivo y colaborativo en la formación inicial del profesorado, apta para ser incorporada también en la formación permanente. El planteamiento va dirigido específicamente a promover una vinculación más directa entre los módulos teóricos y las prácticas del aula y nace de la búsqueda de la respuesta a una pre-

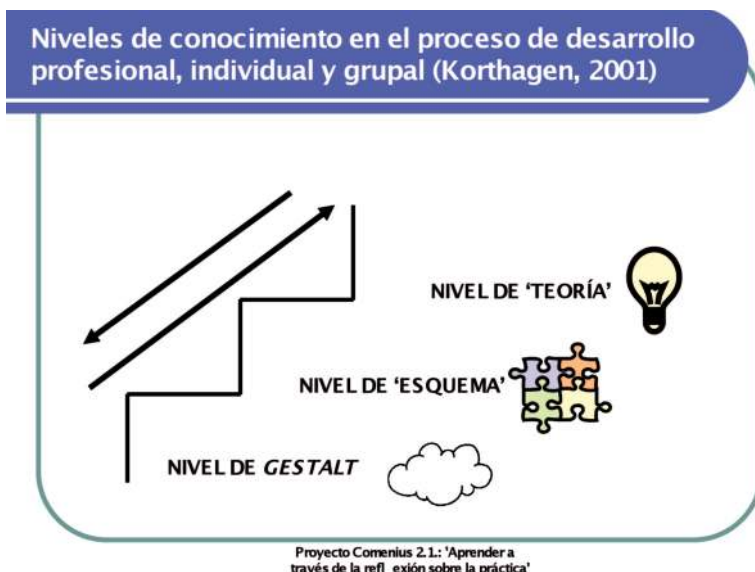
gunta central: *¿Qué aporta la teoría a la construcción del conocimiento práctico?* Para responder a esta pregunta nos vamos a situar, en primer lugar, en el paradigma formativo que a mi entender puede dar mejor respuesta. Seguidamente, y a partir del análisis de dos ejemplos prácticos, mostraremos una posible materialización de los supuestos de dicho paradigma. Finalmente, presentaremos unas consideraciones finales sobre los aspectos clave del enfoque metodológico propuesto.

## 2. ¿QUÉ MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESORADO APUNTA HACIA UNA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA Y TEORÍA?

Como exponen Melief *et al.* (2010), de entre los tres grandes paradigmas que se distinguen en la formación del profesorado –‘aprendizaje como conversión del conocimiento teórico a la práctica’, ‘aprendizaje a través de la experiencia y el error’ y ‘aprendizaje realista’– el tercero parece ser el que mejor respuesta puede dar a la pregunta planteada.

La *formación realista* apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus observaciones en la práctica del aula. A través de un proceso reflexivo, la persona en formación deberá desarrollar de forma paulatina las habilidades y estrategias necesarias para desempeñar la función docente, teniendo en cuenta en todo momento las capacidades que exige esta profesión y siendo consciente de sus propios avances.

Figura 1. Niveles de conocimiento según Korthagen (2001)



Para comprender el engranaje y la esencia de este planteamiento tenemos que centrarnos en los distintos niveles de conocimiento que han sido investigados en relación con el proceso de desarrollo profesional del docente. Esto, como veremos, nos aporta información relevante para comprender no solo el papel de la teoría en el proceso de construcción gradual de conocimiento práctico por parte de la persona en formación, sino también el tratamiento que esta requiere en las prácticas formativas.

Según Korthagen (2001), el proceso de desarrollo profesional docente pasa por tres estadios o niveles de conocimiento. En su conjunto, estos estadios representan el paso paulatino del conocimiento experiencial, más bien intuitivo y espontáneo, a niveles de pensamiento más elaborado, y esto a través de un proceso de construcción propio de conocimiento práctico por parte del individuo que consta de tres fases, tal como presenta la figura que aparece más arriba:

Siguiendo a Korthagen (2001), un avance en el conocimiento didáctico significa pasar del nivel de *Gestalt*, de naturaleza intuitiva e inconsciente, a niveles superiores de toma de conciencia, con la finalidad de profundizar en la comprensión de la propia actuación docente. Para ello no basta, tal como aducen Richards y Lockhart, la experiencia:

[...] en sí misma ésta 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 y Lockhart, 1998: 14).

De allí la necesidad de desarrollar niveles más sofisticados de conocimiento. Después del nivel intuitivo al que hemos hecho referencia se sitúa el nivel de 'esquema'. Este respondería a la búsqueda de la respuesta a la pregunta *¿Qué hago? ¿Qué creo?* Esto implica pararse, observar de forma crítica la propia actuación así como las propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, y analizarlas para poder descubrir lo que se esconde detrás de las propias tendencias a actuar. Esta reflexión basada prioritariamente en la observación y en el análisis crítico sobre los **propios conceptos de enseñanza** sirve de punto de anclaje para empezar a comprender lo que uno piensa, hace o cree que debe hacer. En este sentido, el nivel de 'esquema' nos ayuda a visualizar nuestro propio esquema mental sobre lo que es la enseñanza, por lo tanto, las representaciones más implícitas. Sin esta visualización no hay toma de conciencia sobre uno mismo. Y sin esta no es factible pasar al tercer nivel, el denominado 'teoría' que para la finalidad del presente artículo merece una atención especial (Esteve y Carandell, 2009).

Como decíamos, para continuar avanzando en el proceso de profesionalización docente, no basta con tomar conciencia sobre lo que se hace y se piensa (nivel de 'esquema') sino que es preciso profundizar en lo que se esconde detrás de las propias ideas y representaciones; de ahí la necesidad de plantearse otro

tipo de preguntas como son: *¿Por qué creo que esto es así? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué creo que hay que hacerlo así?*

Desde este prisma, el *por qué* es la pregunta clave para alcanzar el grado de conciencia y conocimiento necesario para que el (futuro) docente pueda asentar unos criterios sólidos que fundamenten la propia toma de decisiones. El planteamiento de esta pregunta tendría que formar parte integral de la práctica diaria como profesional de la enseñanza porque será, justamente, en la búsqueda de la respuesta a esta pregunta cuando la persona en formación podrá establecer conexiones más significativas entre la práctica y la teoría, siempre y cuando, tal como apunta Nussbaum, “el (futuro) docente halle en el espacio de las disciplinas teóricas los principios que concuerden con sus experiencias sobre la práctica y que pueden fundamentar sus decisiones” (Nussbaum, 1996: 110).

Pero para ello, como se desprende de estas ideas, debe establecerse una conexión entre los principios teóricos y las propias experiencias. Y en este sentido considero que nuestra función como docentes universitarios es la de encontrar y aportar puntos de anclaje que permitan a los estudiantes (los futuros docentes) la conexión de sus experiencias con los saberes teóricos para poder iniciar así un proceso de ‘construcción guiada de conocimiento’ (Mercer, 1994, 2001).

Encontramos en esta perspectiva una primera respuesta a la pregunta que planteábamos en la introducción y que sirve de hilo conductor del presente artículo: *¿Qué aporta o debe aportar el conocimiento teórico a la construcción del conocimiento práctico?*

A tenor de lo expuesto hasta ahora, el trabajo con los saberes teóricos debe servir en el proceso formativo de punto de partida para comprender la propia experiencia así como otras experiencias y propuestas, y poder analizarlas desde una perspectiva más profunda que ayude a la persona en formación a fundamentar y justificar las propias decisiones. Si esto es así, entonces la conceptualización no es ya un fin en sí mismo sino que se convierte en un instrumento de *mediación*, tal como describimos a continuación.

### **3. EL APRENDIZAJE MEDIADO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: HACIA UN TRABAJO SIGNIFICATIVO CON LA ‘TEORÍA’**

El término de ‘mediación’ es utilizado por los psicólogos de la escuela del interaccionismo social para referirse al papel que desempeña el que tiene mayores conocimientos en el intento de ayudar al menos experto (alumno o estudiante) a aprender. Desde esta visión, la función del más experto no es la de transmitir conocimiento sino la de ayudar a la persona que está aprendiendo a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión y a superarlo, y esto de forma autorregulada, sabiendo en todo momento qué está haciendo, cómo y por qué (Williams y Burden, 1999).

Estos supuestos se basan en los principios vygotskianos que encontramos en la Teoría sociocultural (Vygotsky, 1986), y más concretamente en la tan conocida

*Zona de Desarrollo Próximo.* Efectivamente, desde estos supuestos, en el aprendizaje se dan dos niveles de desarrollo: 1) el nivel de desarrollo actual que representa aquello que el alumno puede hacer por sí mismo; 2) el nivel de desarrollo potencial que representa lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de otros.

El paso de un nivel de aprendizaje a otro no es espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de herramientas de mediación, entre los cuales el lenguaje se erige como la herramienta de mediación por excelencia. Y así, a través de la interacción se abastece al menos experto con el andamiaje necesario para pasar de un nivel a otro en un proceso dialógico entre el plano interpsicológico y el intrapsicológico.

En relación con la interacción como herramienta de mediación, van Lier distingue cuatro tipos, tal como se representa en el siguiente esquema:

**Figura 2. Tipos de interacción según van Lier, 2004.**



En el esquema de van Lier aparecen diversos tipos de interacción que, en relación con la mediación que promueven, podríamos agrupar dentro de dos grandes bloques: la mediación metacognitiva y la cognitiva (Karpov, 2003). La mediación metacognitiva (donde se sitúa la 'interacción con uno mismo' y en parte la 'interacción con otros') está relacionada con el discurso interior y la autorregulación. En su libro *Thought and Language* (1986), Vygotsky se refiere al discurso interior como una forma de diálogo con uno mismo; su función principal reside en dar forma y controlar los pensamientos propios, razonar, planificar una acción, regular el comportamiento, resolver problemas, recordar, etc. En las acciones de escuchar y leer, el discurso interior representa la transformación de las palabras en pensamiento; en el caso de hablar y escribir, en cambio, representa la plasmación del pensamiento en palabras.

La mediación cognitiva, en la que se sitúa la interacción con más expertos y la mediación con conceptos, está relacionada con ámbitos específicos de conocimiento y se basa en la mediación organizada según conceptos culturales. Su finalidad es lograr la autonomía para que el individuo se modifique por sí mismo. Para esto, es necesario ayudar al individuo en la comprensión de dichos conceptos culturales y promover en él un proceso de construcción propia de significados.

Siguiendo a Kozulin (2003), y en consonancia con los niveles de conocimiento descritos anteriormente, dicha construcción parte del conocimiento espontáneo del individuo (que proviene de sus experiencias vividas) y se desarrolla paulatinamente estableciendo una red significativa de relaciones entre este tipo de conocimiento y el conocimiento más teórico. Dicha relación no tiene lugar si no se establecen **conexiones de calidad** entre ambos tipos de conocimiento. En este sentido, Kozulin remarca que esta conexión no es posible si no se percibe la teoría como una herramienta que ayude a clarificar, consolidar o cuestionar elementos de la propia experiencia o de las ideas subyacentes a la misma.

Esto significa que el trabajo con conceptos teóricos no debe ser un fin en sí mismo sino que debe servir de punto de partida para el propio desarrollo. Visto así, los conceptos conforman 'herramientas de mediación externas' que al interiorizarse se transforman en procesos de desarrollo que hacen posible la reestructuración mental. Pero para que esto sea así deberemos replantearnos las prácticas formativas.

#### **4. MÁS ALLÁ DE LA INSTRUCCIÓN: ABRIENDO EL CAMINO HACIA LA CAPACITACIÓN**

Nos centramos a continuación en un modelo de enseñanza para la formación del profesorado que, a mi modo de ver, presenta grandes posibilidades para trabajar desde los parámetros descritos. Este modelo tiene como objetivo convertir el trabajo con los elementos conceptuales de los saberes teóricos en una 'herramienta de mediación' y promover con ello una formación del docente más significativa, que lo conduzca hacia un aprendizaje más allá del aquí y ahora, y le sirva de inicio para su formación a lo largo de la vida.

##### **4.1. La 'enseñanza a través de conceptos': aspectos generales**

*Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres durante una jornada.  
Si le enseñas a pescar le nutrirás toda su vida.*

Lao Tsé

Basándonos en las ideas de Erickson (2007), la 'enseñanza a través de conceptos' se basa en un modelo tridimensional que engloba, además del trabajo sobre habilidades y contenidos propiamente dichos, el trabajo sobre conceptos holísticos en los cuales se pueden ubicar los distintos contenidos o temas. A pesar de que los planteamientos de Erickson van más dirigidos a diseños curriculares de primaria, secundaria y bachillerato, pueden ser perfectamente transferibles –como veremos más adelante– al ámbito de la formación de profesorado.

La esencia de este modelo es entender el conocimiento no como conocimiento de hechos y temas sino como comprensión conceptual de la realidad, dicho de otro modo, como comprensión de lo que se esconde detrás de los hechos, temas o contenidos. Al respecto, Erickson (2007) presenta un interesante esquema en

el cual entran en interacción tres grandes elementos: los hechos y temas, las habilidades y lo que esta autora denomina 'principios generalizables' donde se encuentran los conceptos. Un concepto es una idea organizadora del conocimiento, un constructo mental que es atemporal, universal, abstracto y está representado por una o dos palabras. Según Erickson (2007), el conocimiento conceptual permite describir como es el mundo en términos genéricos, puesto que se trata de un conocimiento global acerca de las regularidades que se producen en el entorno. Y en tanto que los conceptos se refieren a una categoría más genérica o global pueden transferirse a muchas situaciones.

En el ámbito de la formación del profesorado, un tema sería: 'aprendizaje significativo', 'diversidad en el aula', 'escuela inclusiva', 'autoregulación', 'enfoque competencial' y similares. En cambio, hablaríamos de conceptos cuando nos referimos a: 'autonomía', 'motivación', 'interacción', 'acompañamiento', 'evaluación', 'orientación', etc. La diferencia más importante entre unos y otros es que los primeros son términos etiquetados de difícil comprensión para una persona no experta porque no se pueden conectar fácilmente con experiencias de la vida real fuera del contexto educativo. En cambio, los segundos presentan categorías rápidamente inteligibles porque se pueden comprender desde las mismas experiencias: 'orientar' es una acción cotidiana y se puede apelar a la esencia de la misma para poder introducir temas específicos como 'el andamiaje pedagógico', por ejemplo; lo mismo sucede con las acciones de 'motivar', 'acompañar' o 'evaluar'. Se trata de acciones sobre las cuales se puede hablar desde las propias vivencias y sin utilizar un lenguaje científico.

Los conceptos no constituyen contenidos de enseñanza en sí mismos sino que representan una categoría superior que resulta de una abstracción de la realidad y cuyo objetivo es guiar y orientar la propia actuación: si por ejemplo, como veremos más adelante, la persona en formación comprende lo que significa 'orientar' en el contexto educativo –a partir del trabajo específico sobre el concepto mismo de la 'orientación'–, podrá comprender mejor lo que se le explica sobre el 'andamiaje pedagógico'. Con el tiempo, los temas o contenidos específicos deberán convertirse en conceptos reguladores de la propia acción docente; esto no se consigue enfrentando a la persona en formación a largas explicaciones teóricas sino ayudándole a comprender lo que se esconde detrás de las 'etiquetas' y a apropiarse de esta manera de la esencia de las mismas.

Desde este prisma, el trabajo con conceptos pretende ayudar a la persona en formación a establecer unos principios sólidos sobre los cuales articular la propia actuación docente, unos 'principios reguladores', como encontramos en la filosofía kantiana y a los que Mirieu (2003), basándose en ésta, otorga gran relevancia como base de orientación de la acción, tal como se desprende de la siguiente cita:

[...] estos principios no se corresponden a realidades en estado puro pero sirven de guía para la acción y la orientan oportunamente. Nadie, pongamos por caso, ha encontrado 'lo Bello', pero todos los artistas lo buscan. 'Lo Bello' no es, en ese sentido, un principio constituyente, sino un principio regulador de la actividad artística, del mismo modo que [...] 'la autonomía' puede ser un principio regulador de la empresa pedagógica. (Meirieu, 2007: 88).



Así pues, el objetivo de este tipo de enseñanza es el de desarrollar un aprendizaje creativo y crítico a través del pensamiento conceptual; este aprendizaje debe llevar a la transferencia significativa así como a la toma de decisiones. Erickson apunta que la ventaja más importante de este modelo en relación con el tan extendido modelo bidimensional es que permite el 'pensamiento integrado'. Esta autora entiende por tal el proceso cognitivo de búsqueda de conexiones y recurrencias en un nivel conceptual del pensamiento. Un pensamiento integrado necesita de una aproximación didáctica multidisciplinar porque las conexiones de este tipo sobrepasan el nivel de las áreas de conocimiento. Desde este punto de vista, la enseñanza debe tener como objetivo fomentar el desarrollo de un pensamiento superior (conceptual) integrado. Con esto se consigue no solo abrir la curiosidad conceptual sino sobre todo enmarcar las propias experiencias en perspectivas más amplias, lo que permite establecer el primer anclaje y la conexión entre lo propio y lo ajeno, conexión necesaria para elevar el conocimiento espontáneo a un nivel más sofisticado y superior, como es el conocimiento científico. A mi entender, este es el proceso que permite la 'trascendencia' en términos de Feuerstein (en Williams y Burden, 1999), según la cual se debe fomentar un aprendizaje más allá del aquí y el ahora que permita trasladar lo aprendido a nuevos contextos o situaciones.

En la formación del profesorado, para poder desarrollar este tipo de aprendizaje, las 'clases teóricas' o la introducción de los conceptos relacionados con la educación y la enseñanza deben tratarse de una manera determinada. Nos centramos en este aspecto en el siguiente apartado.

#### **4.2. La enseñanza a través de conceptos en las prácticas formativas: una ejemplificación**

¿Cómo podemos diseñar las intervenciones formativas para que la conceptualización se convierta en una herramienta de mediación que ayude en la construcción de un propio conocimiento didáctico fundamentado y que favorezca la toma de decisiones? ¿Cómo podemos pasar de prácticas reproductivas basadas en la aplicación de lo aprendido a un proceso continuado de transformación y enriquecimiento de las propias ideas y maneras de ver el mundo?

Como ya he presentado en otra publicación, las condiciones generales para desarrollar una enseñanza de este tipo en la formación de profesorado son las siguientes (Esteve, 2010):

- Teniendo en cuenta que la conceptualización no debe ser un objetivo en sí misma, es importante insertarla en actividades de aprendizaje, previamente planificadas, con claros objetivos funcionales finales y adecuadamente guiadas. La resolución de las actividades debe hacer necesario el trabajo sobre los conceptos, de lo contrario estos no se percibirán como medios para aprender.
- Asimismo, y siguiendo las ideas de Galperín (1992) que presentamos en el próximo apartado, es necesario presentar los conceptos de forma plástica y no fragmentada, es decir, plasmando en un mismo esquema todos los con-

tenidos relacionados con un concepto integrador. En este sentido, no se trata de simplificar la complejidad sino de trabajar desde la complejidad, porque para aprender un concepto deben trabajarse de forma interrelacionada todos los elementos integrantes del mismo (Morin, 1999). Estos elementos son los que conforman los distintos contenidos o temas específicos.

- Una vez situados los conceptos, es importante trabajarlos a partir de actividades reflexivas basadas en procedimientos inductivos (los estudiantes como ‘investigadores’). En este caso, las actividades reflexivas deben ayudar no sólo a la verbalización del conocimiento tácito y espontáneo sino que deben favorecer la construcción de un propio constructo de pensamiento a partir de la identificación de las distintas conexiones.

Nuestra propuesta se basa en el desarrollo de lo que denomino *proyectos de indagación*. Un proyecto de este tipo está orientado hacia el desarrollo de una tarea o la resolución de un estudio de caso o similar y adopta la estructura de una secuencia didáctica en forma de itinerario reflexivo dirigido a alcanzar un objetivo funcional final (la resolución del caso). Para poder alcanzar el objetivo, el estudiante se enfrentará con actividades de reflexión de distinta índole y de distinto nivel. Dentro de estas actividades se encuentran actividades de ‘interacción con conceptos y saberes teóricos’, conectadas estas con un trabajo previo sobre experiencias de los estudiantes organizado en torno a un concepto holístico e integrador que debe servir de punto de partida no solo para trabajar los saberes teóricos, sino sobre todo para elaborar soluciones justificadas y fundamentadas en relación con el caso que se debe resolver.

A continuación, presentamos una posible materialización de este tipo de enseñanza a partir de dos ejemplos que se ajustan a las características que hemos descrito.

#### **4.2.1. El trabajo con conceptos a partir de observaciones de aula**

Una primera manera de enfocar este tipo de enseñanza es a través del desarrollo de *proyectos de indagación* relacionados con el período del *prácticum*. Para ello es importante planificar –a lo largo de este período– sesiones de reflexión colectiva donde los estudiantes puedan intercambiar sus avances en relación con los *proyectos de indagación* así como compartir dudas e inquietudes con respecto a lo que van observando e indagando, siempre desde la vinculación directa con la práctica y a través de una mirada crítica hacia la misma y los conceptos teóricos (Domingo, 2010).

## **PROYECTO DE INDAGACIÓN: BUSQUEMOS UNA SOLUCIÓN REALISTA**

### **Problemática observada**

Observas en la fase de observación del *prácticum* que los alumnos y alumnas sólo reaccionan de forma muy sencilla y memorística a las preguntas que plantea el profesor/ la profesora. Esto te preocupa porque te lleva a pensar que los alumnos no están suficientemente motivados. Seguramente tú mismo/a viviste alguna situación similar.

Tendremos que indagar sobre la esencia de las actividades motivadoras para poder encontrar una solución y ayudar a cambiar esta tónica.

**Tarea:** Desarrollar y presentar de forma sucinta una o más propuestas justificadas para promover la motivación en el aula. Las propuestas deberán ser realistas y útiles para todo el grupo-clase para que se puedan integrar en la fase autónoma del *prácticum*.

**Las propuestas deben estar pensadas, contrastadas entre vosotros y justificadas conceptualmente. Para ello os invitamos a seguir el siguiente itinerario reflexivo.**

### **Itinerario reflexivo práctico-teórico**

**PRIMERA FASE. Nuestro punto de partida. ¿Qué entendemos por ‘motivación’?**

#### **Trabajo individual**

1. Reflexiona en torno a la siguiente pregunta y toma nota de tus reflexiones:
  - ¿Qué relaciono personalmente con el concepto de ‘motivación’? ¿En qué pienso cuando hablo de ‘motivación’?

#### **Trabajo en pequeño grupo (de tres o cuatro personas)**

2. Formad pequeños grupos de tres personas con compañeros/as y seguid las siguientes instrucciones:
  - Intercambiad las distintas ideas surgidas de la reflexión individual y elaborad un primer esquema gráfico (en forma de mapa conceptual) con las características esenciales de lo que es para vosotros la ‘motivación’.
  - Recuperad luego mentalmente actividades de aula que hayáis observado o hayáis experimentado como alumnos y en las que exista evidencia de que, según vuestros criterios, se da más motivación.
  - Elegid tres de estas actividades y analizadlas con más detenimiento explorando las características que tenían: como estaban construidas, etc.
  - Volved al primer esquema de grupo y ampliadlo a partir de este análisis más minucioso. Elaborad una versión final de este esquema para presentar a los otros compañeros y compañeras. ¿Cuáles son desde vuestro punto de vista los aspectos clave de la motivación en el aula? ¿Cuáles son vuestras hipótesis?
  - Intercambiad vuestros esquemas con otros grupos. ¿Qué veis en los otros esquemas que no hayáis contemplado en el vuestro?

### SEGUNDA FASE. Nuestra indagación teórica

3. Una vez elaborados y comparados vuestros esquemas de partida, realizad la indagación teórica para verificar o desestimar vuestras hipótesis pero también para ampliar vuestras perspectivas:

- Contrastad los elementos relacionados con la motivación y la enseñanza motivadora que aparecen en el siguiente esquema y comparadlo con el propio: *¿En qué os ayuda este esquema a ampliar vuestras ideas de partida? ¿Qué elemento o elementos os sorprenden más? ¿Por dónde queréis empezar?*



- Elaborad un listado con preguntas de indagación: *¿Qué preguntas os planteáis a partir de este esquema? Estas preguntas os guiarán en la lectura de los contenidos teóricos.*

#### NUESTRAS PREGUNTAS:

- 
- 
- etc.
- Seleccionad ahora las lecturas que consideréis más pertinentes<sup>1</sup> en relación con vuestras hipótesis de partida y los distintos contenidos relacionados con el concepto de 'enseñanza motivadora'.
- ¿Qué respuestas vais encontrando a vuestras preguntas?
- ¿Qué vais descubriendo acerca de la motivación en el aula?
- ¿Qué queréis comentar con los demás? ¿Por qué?

1. La docente pone a disposición de los estudiantes un dossier muy seleccionado de lecturas en las que se trabajan de forma explícita los distintos elementos del esquema conceptual presentado que es el que debe guiar al estudiante en su indagación teórica.

### **TERCERA FASE. Nuestra posible solución**

4. A partir de la indagación realizada, pensad qué debería cambiar exactamente en las aulas que habéis observado para que las actividades sean más motivadoras. Justificad vuestras respuestas.

*Los cambios que proponemos son:*

*Proponemos estos cambio porque...*

5. Una vez realizada esta reflexión, elaborad una presentación en *PowerPoint* para defender vuestra propuesta delante del resto de los grupos. Antes de empezar a elaborar la presentación, revisad los criterios de evaluación (*ver anexo con los criterios*); estos os guiarán y orientarán en la elaboración de dicha presentación.

#### **4.2.2. El trabajo con conceptos como base de orientación en una asignatura o módulo teórico**

Presentamos a continuación un segundo procedimiento para trabajar desde la perspectiva de la enseñanza a través de conceptos. Esta vez, se trata de una asignatura teórica que toma como eje el concepto integrador de la 'orientación'<sup>2</sup>.

El procedimiento que describo a continuación está pensado para el primer día de clase y tiene como objetivo orientar a los estudiantes a lo largo de toda la asignatura a través del trabajo en torno al concepto integrador.

#### **PROYECTO DE INDAGACIÓN: ORIENTEMOS A UNA EMPRESA PARA LA FORMACIÓN DE SU PERSONAL<sup>3</sup>**

**Contexto:** Una empresa española de productos alimentarios lleva algunos años en plena extensión. Se trata de una empresa familiar que hasta el momento solo había introducido sus productos en el ámbito español. Pero a raíz de la presentación de dichos productos en una feria internacional de alimentos y bebidas, ha ido expandiendo el mercado en Alemania e Inglaterra. Ahora acaba de abrir filiales en estos países y necesitan formar lingüísticamente a los empleados que destinen allí.

**Tarea:** Elaboración de una guía que oriente a los empleados de la empresa que deberán incorporarse a sus filiales de Alemania e Inglaterra sobre la manera más óptima de aprender alemán e inglés para poder desenvolverse en estas dos lenguas de una forma básica pero correcta.

---

2. Se trata de una asignatura optativa denominada 'Currículum y evaluación' de cuarto año del Grado de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (4 ECTS). La asignatura forma parte del conjunto de asignaturas del itinerario formativo 'Lengua y educación'.

3. Proyecto diseñado a partir de una idea original de Daniel Cassany para la asignatura de 'Estudio de casos: Lengua y Educación' del primer año del Grado de Ciencias Aplicadas de la Facultad de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

A través de esta guía, los empleados deben obtener una orientación general que les ayude a seleccionar el curso o programa de formación lingüística más apropiado a sus necesidades, o a optar por un autoaprendizaje: análisis de las necesidades previas, competencias que deberán desarrollar, enfoque que deberá tener el curso que elijan, aspectos en los que tendrán que incidir si optan por autoaprendizaje, materiales en red, etc.

**PRIMERA FASE. Nuestro punto de partida. ¿Qué implica para nosotros 'orientar'? ¿Cuándo y cómo nos orientamos?**

**Trabajo individual**

*La docente escribe en el centro de la pizarra el concepto de 'orientación' y plantea la siguiente reflexión:*

1. Piensa brevemente en torno a las siguientes preguntas:

En la vida real, fuera de los estudios...,

- a. ¿cuándo necesitamos orientarnos?
- b. ¿qué nos ayuda a orientarnos?
- c. ¿qué instrumentos o estrategias necesitamos para orientarnos?
- d. ¿cómo sabemos si nos hemos orientado o no? ¿En qué lo vemos?

**Trabajo en pequeño grupo (de tres o cuatro personas)**

2. Formad ahora pequeños grupos de tres personas e intercambiad las distintas ideas surgidas de la reflexión individual. Elaborad un primer esquema gráfico agrupando los distintos elementos relacionados con el concepto de 'orientación'.

*La docente recoge en la pizarra las aportaciones de todos los grupos y las agrupa –con ayuda de los estudiantes– a partir de las categorías que ellos consideren lógicas. Con esto se plasma el esquema mental del grupo de lo que significa 'orientar'.*

**SEGUNDA FASE A. Nuestras experiencias en el contexto escolar. ¿Cómo nos han orientado nuestros profesores?**

**Trabajo individual y en pareja**

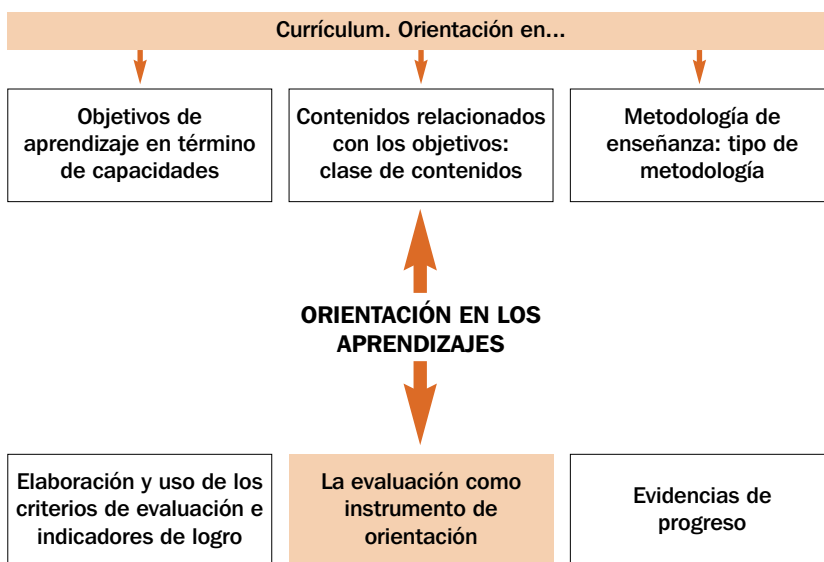
3. Centrémonos ahora en las experiencias que habéis tenido como alumnos. De forma individual, pensad un momento en la respuesta a las siguientes preguntas, teniendo en cuenta lo que hemos escrito en la pizarra:

- a. ¿Cómo os habéis sentido como alumnos: más o menos orientados?
- b. ¿Cuándo os sentíais más orientados? ¿Por qué?
- c. ¿Qué hacía exactamente el profesorado que os orientaba? ¿Cómo, cuándo os orientaba?

4. Intercambiad brevemente vuestras experiencias con el compañero o compañera.

### Trabajo en el grupo-clase

5. La docente recoge de forma ordenada pero ágil las distintas ideas de los estudiantes. Incorpora la nueva información en la pizarra sobre el esquema inicial utilizando otro color u otro tipo de letra.
6. En este momento, la docente presenta el siguiente esquema (que representa la plasmación de todos aquellos elementos que como futuros profesores y profesoras deberán dominar para 'orientar' en los aprendizajes; estos elementos responden a los distintos temas o contenidos relacionados con el concepto integrador de la 'orientación'):



### SEGUNDA FASE B. Nuestra indagación teórica. Empecemos a trabajar los distintos elementos de la orientación para elaborar nuestro proyecto

A partir de este momento se pueden seguir los mismos pasos para la indagación teórica que se han presentado en el primer ejemplo. En este caso, sin embargo, la indagación teórica se lleva a cabo no solo a través de lecturas sino a partir de las siguientes estrategias:

- verbalización de las experiencias de los estudiantes en torno a alguno de los elementos del esquema, como por ejemplo, la evaluación
- análisis de pruebas de evaluación y de programas de lenguas de distinta índole a partir de 'preguntas de inducción' (Esteve, Carandell, Farró, 2012)
- explicaciones teóricas pertinentes acompañadas de esquemas
- lectura crítica de artículos relacionados con el tema
- etc.

*A lo largo del trabajo con este tipo de actividades reflexivas la docente muestra el esquema completo cada vez que focaliza en un contenido específico del concepto de 'orientación en los aprendizajes', con la finalidad de que los estudiantes se sienten en todo momento y no pierdan el hilo conductor.*

#### **TERCERA FASE. Nuestra propuesta**

*Esta fase sigue el mismo planteamiento que la fase 3 del primer ejemplo (ver al respecto los criterios de evaluación en el anexo).*

### **4.3. Análisis de los ejemplos**

¿Cuáles son los aspectos clave que subyacen a las dos propuestas?

En ambos casos, se empieza presentando en primer lugar el contexto donde se ubica el proyecto así como la tarea final que deberán desarrollar los estudiantes. Con esto se pretende dotar de funcionalidad al aprendizaje y promover ya desde el inicio un rol activo por parte del estudiante en relación con la indagación teórica. De esta manera, el trabajo con la 'teoría' toma sentido porque no conforma un fin en sí mismo sino porque es necesaria para poder desarrollar la tarea final encomendada. Esto debe garantizar la significatividad de la teorización porque abre lo que denomino la 'curiosidad científica'.

A continuación, se lleva a cabo un conjunto de actividades de reflexión encadenadas entre sí. Dicho encadenamiento conforma una estructura de andamiaje planificada que tiene como objetivo dotar a los estudiantes de las ayudas necesarias para que puedan desarrollar su proyecto de forma autónoma. Dicho andamiaje consta de tres grandes fases que especificamos a continuación.

**Fase 1.** Activación de las experiencias e ideas previas de los estudiantes en relación con el concepto holístico e integrador que se va a trabajar (*motivación y orientación*, respectivamente). Con esta activación se pretende no solo orientar al grupo hacia la consecución de la tarea o proyecto final, sino sobre todo potenciar su implicación personal. Es importante resaltar al respecto la diferencia entre la activación de *experiencias* y la de *conocimientos*. Las primeras hacen referencia a todo el bagaje vivencial del estudiante, mientras que las segundas se centran solo en contenidos específicos que no necesariamente tienen una relación directa con su bagaje experiencial. En aras a la implicación del alumnado –en este caso universitario– es importante atender a esta diferencia porque según los supuestos teóricos presentados la conceptualización es y debe ser una abstracción de la realidad, y esta solo puede relacionarse con experiencias vividas.

**Fase 2.** En esta fase tiene lugar la indagación teórica propiamente dicha, una fase que toma su sentido porque está directamente encadenada con la fase experiencial de tal manera que el estudiante puede encontrar puntos de anclaje entre los contenidos teóricos y sus ideas previas.



**Fase 3.** Elaboración de una propuesta fundamentada de actuación. Para ello los estudiantes gozan de la ayuda que ha proporcionado todo el trabajo reflexivo previo así como las lecturas y explicaciones teóricas. También es importante resaltar la ayuda que ofrecen los mismos criterios de evaluación que la docente comparte con los estudiantes desde el inicio de la elaboración del proyecto y que deben servirles, como bien se indica en el itinerario, como elemento de orientación para el desarrollo del mismo.

La fase 2 es la más significativa en relación con el trabajo conceptual. Por esta razón, nos vamos a centrar más específicamente en ella.

En relación con esta fase, en ambos ejemplos se presentan los contenidos en forma de esquema completo y a partir de un concepto integrador: *motivación* y *orientación*, respectivamente.

Este planteamiento se basa en los supuestos teóricos de Galperín (1992) a través de lo que él denomina SCOPA y que se define de la siguiente manera: '*Schema for Complete Orienting Basis of an Action*'. Debemos entender el SCOPA como la plasmación visual de todos los elementos que necesita interiorizar una persona para poder 'dominar la acción'. Dominar la acción significa comprender cuáles son los principios que la rigen; estos principios son los elementos constituyentes del principio regulador (el concepto) y conforman como tales los distintos contenidos relacionados con el mismo. El trabajo sobre los elementos constituyentes debe llevar a la comprensión global de la acción que queda reflejada en el concepto. Para que esto sea así, los elementos constituyentes deben presentarse de forma organizada e integrada a partir de un concepto general. Los SCOPAs conforman una base de orientación tanto para los docentes como para los estudiantes en relación con los contenidos que se trabajen a lo largo de una asignatura o incluso de un grupo de asignaturas afines.

Un aspecto importante del trabajo con SCOPAs es que permiten el contraste directo entre el propio esquema mental (plasmado de antemano en la fase 1 y que Galperin denomina OBA: *Orienting Basis of Action*) con el esquema que representa el modelo pedagógico y didáctico que el estudiante tendrá que apropiarse. La plasmación y posterior contraste entre ambos esquemas conforman un buen anclaje entre las propias experiencias y los saberes teóricos, porque ayudan a analizar las propias representaciones mentales desde otras perspectivas (Esteve & Carandell, 2009).

No existen SCOPAs universales sino que cada docente, grupo de docentes o coordinaciones pedagógicas deberá elaborar los propios 'esquemas completos' en relación con los contenidos que estén previstos en el plan de estudios; dichos esquemas deben estar sustentados por la investigación educativa. En este sentido, la experiencia me ha demostrado que el mismo proceso de elaboración de SCOPAs conjuntos promueve en el grupo de formadores y formadoras una profunda reflexión teórica sobre los contenidos y el enfoque epistemológico de las propias asignaturas.

Otro aspecto importante es que esta segunda fase cobra sentido precisamente por estar ubicada entre las otras dos. La primera aporta el punto de anclaje para abrir la curiosidad científica de los estudiantes. Esto tiene lugar a partir de la materialización del concepto en forma de esquema y también a partir del análisis de las propias experiencias relacionadas con dicho concepto. Gracias a este doble proceso se allana el camino hacia la indagación teórica que tiene lugar en la segunda fase y que se basa en la 'verbalización' (en términos de Galperín) de la misma construcción de conocimiento. La tercera, por su parte, promueve la operación mental que Galperín denomina 'procesamiento' y que se desarrolla a través de la 'acción', sin la cual no es posible una buena apropiación de los contenidos teóricos. Es en esta ubicación donde la segunda fase aporta la base necesaria para tomar y fundamentar decisiones; se trata de un proceso de pensamiento y razonamiento críticos el cual se basa, como hemos visto, en la comprensión del concepto integrador.

Finalmente, es importante resaltar la importancia de plantear la evaluación en este tipo de prácticas formativas en consonancia con el enfoque descrito. Para esto, es necesario no solo basarla en 'pruebas' orientadas hacia la resolución de situaciones como las que se plantean en los proyectos de indagación presentados, sino también elaborar criterios de evaluación que permitan obtener evidencias del desarrollo de competencias tales como 'pensamiento integrado o creativo', 'razonamiento crítico', 'análisis crítico de experiencias' y similares, tal como se pretende mostrar a través de los ejemplos de evaluación criterial que presentamos en el anexo. De esta manera, se garantiza la coherencia del planteamiento metodológico que propugno dado que los criterios definen lo que denomino 'el marco de expectativas' del profesorado en relación con lo que se espera de los alumnos: si se parte de un enfoque de enseñanza como el presentado, este tipo de competencias se erigen necesariamente como competencias básicas para garantizar la interiorización de los principios reguladores que serán los que, en definitiva, ayudarán a los (futuros) profesores más allá del aquí y del ahora y, por lo tanto, en el desarrollo profesional a lo largo de la vida.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

El enfoque metodológico que he presentado para el tratamiento significativo de los saberes teóricos en la formación de profesorado se sitúa en una 'enseñanza orientada a la acción' (van Lier, 2007) y da importancia tanto al proceso como al resultado del mismo. Se trata de un enfoque que pretende potenciar la capacidad reflexiva del estudiante a través de su implicación personal en proyectos de indagación. Dichos proyectos están concebidos desde la perspectiva de la 'agentividad' (van Lier, 2007), según la cual habrá aprendizaje si la persona puede incorporar sus propias experiencias y vivencias en el proceso, si puede hablar de ellas y a partir de ellas, y esto en el contexto de una actividad mediada socialmente en la cual entran en interacción las personas con su propio bagaje y experiencias, la conversación constructiva entre novales y más expertos y también entre iguales, pero también el 'diálogo reflexivo' con los saberes teóricos.

Trabajar en el ámbito de la formación de profesorado a partir de este paradigma significa que el objetivo de la profesionalización docente no es que la persona en formación llegue a controlar todas las estrategias y contenidos después de la acción formativa sino que entienda la relación que hay entre sus conocimientos y sus experiencias (Meirieu, 2007: 118). Será el dominio sobre la propia cognición lo que le ayudará a avanzar con el tiempo en su capacitación profesional. Entendida así, la formación inicial no debe concebirse como el final de una etapa sino como punto de partida hacia el propio desarrollo. Como señala Vygotsky (1986), la educación no es un proceso que culmina con el aprendizaje sino que va más allá y contempla los desarrollos. En este sentido, los aprendizajes deben conducir necesariamente a dichos procesos de desarrollo. Y en estos procesos, el trabajo con ‘principios reguladores’ toman fuerza como elemento orientador no solo para comprender la propia realidad sino también para, a través de esta comprensión, ir dominando paulatinamente los elementos que rigen la acción educativa, sabiendo en todo momento en qué se está avanzando, cómo y por qué.

Finalizamos el presente artículo con dos informes retrospectivos de dos profesoras de lenguas extranjeras –actualmente en activo– que he podido seguir durante algunos años una vez finalizada una primera etapa de formación basada en los supuestos presentados y que, a mi modo de ver, dan cuenta de la importancia del trabajo con experiencias así como con principios reguladores como elementos clave del desarrollo profesional.

### **Profesora 1: La experiencia como base de la interiorización**

*Desde mi experiencia, la formación resulta efectiva cuando el punto de partida para la construcción de conocimiento se sitúa en el profesor en formación y cuando es él mismo el que se convierte en el constructor de nuevo conocimiento, sirviéndose de las nuevas experiencias a las que se le expone y de las acciones pedagógicas que el formador introduce a lo largo del período de formación. En el caso concreto de la asignatura donde experimenté esta forma de trabajar y de aprender, la profesora solía empezar la sesión con una serie de actividades que acompañaba de unas preguntas de reflexión. La manera de responderlas solía coincidir siempre: había una primera fase individual; después se pasaba a una reflexión en pequeños grupos y, finalmente, entraba en juego toda la clase. Era en este momento cuando la profesora sistematizaba en la pizarra el conocimiento que habíamos ido generando, sirviéndose de nuestras explicaciones y paráfrasis para etiquetar el nuevo conocimiento con la terminología adecuada. Desde mi punto de vista, contar con estas etiquetas en ese momento preciso del proceso me resultó de gran utilidad, ya que me permitió, por un lado, entender cada vez mejor la literatura especializada que debíamos leer de forma paralela al curso y, por otro, completar con más precisión las tareas de reflexión que había que realizar en casa. Siempre me sorprendió la precisión con la que estaban escogidas las lecturas por su pertinencia en relación a lo que se estaba tratando en las sesiones, a diferencia de lo que ocurría en otras asignaturas. Por último, aunque no por ello menos importante, destacaría lo significativo que resultó para mí el hecho de sentirme «segura» a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Parte de esa seguridad vino dada por contar desde el comienzo del curso con los objetivos del programa y los criterios de evaluación, ya que me permitían situarme en mi aprendizaje al ver en qué medida los iba consiguiendo a través de mis reflexiones y de las evidencias que recogía en un portafolio de curso (...).*

*Años más tarde, cuando observo mi labor docente, soy capaz de percatarme de que muchos de los aspectos que experimenté en aquella asignatura y que me parecieron de suma utilidad y eficacia, los he trasladado a mi forma de hacer en mi puesto de trabajo. Así pues, esto se traduce, por ejemplo, en planificaciones de cursos y clases en las que intento que cada actividad que se propone se ajuste a su propósito y que aparezca en la parte de la secuencia en la que verdaderamente cumple su función. En cuanto a la enseñanza de lenguas en concreto se refiere, las secuencias de actividades que guían mis unidades responden, por lo general, a las estrategias de top-down y bottom-up, convirtiéndose la sistematización en un momento clave, pero que ocupa un lugar determinado, y no antes, como sucedía en otros modelos anteriores. Asimismo, para mí fue de gran importancia darme cuenta de que la alternancia de dinámicas (individual-grupo pequeño-gran grupo) en el aula, no puede responder a criterios arbitrarios o a una intención permanente de inyectar dinamismo y diversión a la sesión, sino que responde a una cuestión de mayor profundidad que guarda relación con cómo se genera el conocimiento y que, por lo tanto, debe respetarse y fomentarse con este orden y según lo que se busque en este momento. Finalmente, haber experimentado el trabajo con los criterios de evaluación y el portafolio, y sentir su potencial como herramientas de autorregulación, me han llevado a adoptar este mismo sistema de trabajo en mis cursos.*

Àngels Ferrer (Instituto Cervantes de Belgrado)

## **Profesora 2: El enfoque humanista como principio regulador**

*(...) La metodología de la docente se basaba en el enfoque socioconstructivista y se caracterizaba por los siguientes puntos: 1) la construcción social del conocimiento a partir de la interacción en el aula entre iguales; 2) el aprendizaje como centro de su propio aprendizaje; 3) la reflexión como procesamiento cognitivo para fomentar el aprendizaje significativo; 4) la docente como elemento de motivación y facilitador de los recursos necesarios para que el aprendiz construya conocimiento, teniendo en cuenta su conocimiento previo y sus necesidades e intereses (enfoque humanista).*

*(...) Los contenidos se presentaban de forma progresiva o secuencial y cada módulo contemplaba trabajos de análisis y reflexión profunda, a partir de lecturas del dossier del curso, sobre los contenidos teóricos y prácticos trabajados en clase. Al mismo tiempo los trabajos analíticos y reflexivos integraban experiencias personales relacionadas con el tema de estudio. Por ejemplo: "escribe un texto explicando la relación entre el aprendizaje de lenguas y tú" o "piensa en dos clases de lengua diferentes de la etapa de secundaria y anota lo que caracterizaba su metodología". Con ello, se hace palpable cómo los contenidos se centran en la construcción personal del conocimiento y en la interacción del aprendiz con el mundo y la realidad para dar significado al nuevo conocimiento.*

*La profesora, con su planteamiento de enseñanza-aprendizaje, su personalidad y la interacción y relación en el aula con el alumnado marcaron mi conceptualización didáctica y humanística de la enseñanza de lenguas extranjeras que hoy en día se hace patente en mi práctica docente.*

*En mi práctica docente actual, mi intervención en el aula se basa en fomentar la interacción entre iguales y facilitar recursos y estrategias para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento y desarrollar autonomía (para que puedan aplicar en otros contextos de aprendizaje). Un ejemplo de técnica metodológica que aplico*

en el aula es “rebotar” las preguntas que me hacen para que los estudiantes reflexionen sobre la cuestión. El objetivo es que los propios estudiantes respondan la pregunta lanzada por un compañero. Además de la función docente como “facilitadora de recursos y estrategias”, considero que mi tarea (y a la vez reto) en el aula es la mantener y/ o crear motivación (“no desmotivar al motivado y motivar al desmotivado”). Por este motivo, el eje del proceso de aprendizaje-enseñanza en el aula gira alrededor del enfoque humanista: tratar a los alumnos por su nombre (tratarlos como personas únicas y no como números) y conocer sus capacidades, necesidades, intereses, expectativas, deseos para mantener la motivación y lograr la implicación de los alumnos en el propio proceso de aprendizaje (...).

Cristina Pozo (Universidad de Bonn)

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, A. (2009). Reflexions y propostes sobre la formació inicial y permanent del professorat. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 7-19.
- DOMINGO, A. (2010). Aprendizaje reflexivo en el Prácticum de los estudios de Magisterio. En O. Esteve; K. Melief; A. Alsina (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- ERICKSON, H.L. (2007). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. California: Corwin Press.
- ESTEVE, O. (2010). La asignatura de Enseñanza de Lenguas en una titulación de Lingüística. En O. Esteve; K. Melief; A. Alsina (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- ; MELIEF, K.; ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- ; CARANDELLI, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- ; — ; FARRÓ, L. (2012). La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. *Actas del V Seminario ‘El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua’*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- GALPERIN, P. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 69-80.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (eds.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- KARPOV, Y.V.; HAYWOOD, H.C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for instruction. *American Psychologists*, 53, 27-36.
- (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. Its role in contemporary education. En A. Kozulin; B. Gindis; V. S. Agevey; S. M. Miller (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.

- KORTHAGEN, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher education*. Londres: LEA.
- KOZULIN, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. En Kozulin, A.; Gindis, B.; Agevev, V.S.; Miller, S.M. (eds.). *Vygostky's Educational Theory in Cultural Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCELO, C. (2007). La formación docente en la Sociedad del Conocimiento y la Información: avances y temas pendientes. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, 52-62.
- MELIEF, K.; TIGCHELAAR, A.; KORTAGEN, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve; K. Melief; A. Alsina (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- MERCER, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- MERIEU, Ph. (2007, 3ª edición). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MORIN, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París: L'Harmattan.
- 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.
- POZO, I. y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno*. Barcelona: Graó.
- y otros (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology of language learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Press. Boston/ Dordrecht.
- (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46-65.
- YVOTSKY, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. (1999). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1986). *Thought and Language*. Recientemente revisado, traducido y editado por A. Kozulin. Cambridge, MA: M. I. T. Press.

## ANEXOS

### Anexo 1. Criterios de evaluación del proyecto de indagación: *Busquemos una solución realista*

Criterios	Indicadores
<p><b>1. Se presenta la casuística de forma argumentada y dinámica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se describen las observaciones del aula que han llevado a plantear la problemática en torno a la motivación en el aula.</li> <li>- Se utilizan distintos tipos de lenguaje: visual, gráfico, etc.</li> <li>- En el caso de utilizar un <i>ppt</i> de apoyo, las diapositivas contienen poco texto.</li> </ul>
<p><b>2. Se exponen las ideas iniciales sobre la motivación de forma espontánea</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se plasman las propias ideas en forma de lluvia de ideas.</li> <li>- Se realiza la lluvia de ideas en un máximo de seis minutos.</li> <li>- Se utiliza el 'propio lenguaje', es decir, las palabras tal como aparecen en la mente.</li> </ul>
<p><b>3. Se relacionan de forma concisa y argumentada las propias ideas con los elementos de la base de orientación (SCOBA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se relaciona y enmarca cada una de las ideas con el elemento del esquema correspondiente.</li> <li>- Se justifica la relación que se ha establecido.</li> </ul>
<p><b>4. Se presenta en detalle una propuesta para promover la motivación en el aula, justificada científicamente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se describen los principios generales así como las características de las actividades que incluye.</li> <li>- Las actividades se ejemplifican.</li> <li>- Se razona la propuesta:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) explicitando los conceptos científicos que la sustentan (un mínimo de cuatro),</li> <li>b) desestimando las ideas y los conceptos que no tienen relación directa con la propuesta,</li> <li>c) interrelacionando todos los razonamientos que se aportan</li> </ul> </li> </ul>

**Anexo 2. Criterios de evaluación del proyecto de indagación: *Orientemos a una empresa para la formación de su personal***

Criterios	Indicadores
<p><b>1. La guía es ágil y presenta un formato dinámico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta un índice.</li> <li>- Se organiza la información de tal manera que facilita su comprensión.</li> <li>- Se utilizan distintos tipos de lenguaje: visual, gráfico, etc.</li> <li>- En el texto escrito, se utiliza un lenguaje divulgativo evitando la proliferación de términos especializados.</li> <li>- En el caso de incorporar términos especializados, estos se definen utilizando frases enteras.</li> </ul>
<p><b>2. Se presentan de forma justificada e integrada los principios generales de la propuesta</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se razona la propuesta explicitando los conceptos científicos que la sustentan y utilizando un lenguaje divulgativo (ver criterio 1).</li> <li>- Los distintos elementos o aspectos se presentan de forma interrelacionada y en torno al concepto clave de la 'orientación'.</li> </ul>
<p><b>3. Se describe la propuesta de forma detallada y justificada</b></p>	<p><b>En relación con la descripción detallada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se describen los objetivos de aprendizaje que persigue.</li> <li>- Se describe el tipo de actividades de aprendizaje más idóneas.</li> <li>- Se describe el tipo de evaluación más idónea.</li> </ul> <p><b>En relación con la justificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada aspecto de la propuesta va acompañada de una justificación.</li> <li>- Se presentan un mínimo de tres razonamientos.</li> <li>- Se desarrolla cada razonamiento en relación con el concepto integrador o principio regulador.</li> <li>- Se interrelacionan todos los razonamientos que se aportan.</li> </ul>
<p><b>4. Se anima al posible público lector a aceptar la propuesta</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se explicitan las ventajas de aprender lenguas siguiendo la propuesta.</li> <li>- Se aporta el análisis de una experiencia exitosa.</li> </ul>