

Noves perspectives en la formació de professorat : cap a l'Aprenentatge Reflexiu o 'Aprendre a través de la Pràctica'¹ (Exemplificat en el professorat de llengües)

Olga Esteve (2004)

1. Introducció

“ Teníem ganes de continuar aprenent per a millorar en la nostra pràctica docent i volíem fer-ho a partir de plantejaments nous. Vam trobar un camí en un plantejament que parteix directament de les observacions de la pròpia pràctica.” (E.N. & L.V.)

Aquests pensaments reflecteixen una inquietud que posa de manifest la necessitat de trobar camins alternatius a una formació que, en moltes ocasions, sembla que no satisfà les necessitats del docent. Una de les raons que poden adduir-se és que, segurament, en molts seminaris i/o cursos de formació el docent no troba respostes a inquietuds com²:

- Et preocupen les actituds dels teus alumnes cap a la llengua estrangera que estan estudiant. Mires de promoure actituds positives cap a l'aprenentatge d'altres llengües. Vols descobrir quines són les actituds dels teus alumnes i si canvien al llarg del curs...
- Ets molt meticulós i organitzat i planifiques molt bé les teves classes, però per alguna raó mai et surten com ho havies previst. Vols descobrir per què passa això.
- Has incorporat una nova manera d'ensenyar, per exemple, el procés d'escriptura. Vols esbrinar si el teu alumnat troba útil el nou enfocament metodològic.

Es tracta, com es desprèn del que hem apuntat, d'apreciacions i qüestions que no provenen d'un saber extern (“de dalt a baix”) sinó d'una visió “interna”, és a dir, dels mateixos professors i dels processos reals de l'aula (“de baix a dalt”). Per a donar resposta a aquestes inquietuds és necessari replantejar-se la naturalesa del desenvolupament professional del professorat i, consegüentment, la naturalesa dels models formatius. Ens haurem d'apropar a enfocaments més reflexius de la formació, com el que presento en aquesta comunicació.

Les meves primers reflexions van dirigides a la naturalesa mateixa dels models formatius vigents: En unes ocasions han pecat d'afavorir pràctiques encaminades a la transmissió de coneixements declaratius provinents de les disciplines més teòriques i, a pesar de contenir informacions altament rellevants per al docent i la seva pràctica, no ha sabut establir el llaç cap a la pròpia realitat. En d'altres, la formació s'ha basat dràsticament en la presentació d'activitats d'aprenentatge “preparades per al seu ús immediat a l'aula”, cosa que ha portat en moltes ocasions a l'elaboració d'un ideari de

¹ Les reflexions que presento en aquesta comunicació són fruit del treball en equip dins del projecte Comenius 2.1.: “Aprendre en i a través de la pràctica: Professionalització dels futurs professors europeus mitjançant l'aprenentatge reflexiu”, subvencionat per la Unió Europea, i que té com a objectiu primordial l'elaboració d'una línia de formació basada en l'aprenentatge reflexiu i dels instruments pertinents per al seu desenvolupament.

² Les inquietuds que es descriuen a continuació han estat extretes de Richards & Lockhart, 1998.

receptes didàctiques que, a pesar de la seva aparent utilitat, no ajuden a trobar vies per a construir una metodologia didàctica pròpia ni a posar en marxa processos reflexius que condueixin a una visió profunda i crítica de la pròpia pràctica docent.

Una proposta alternativa i realista per a la formació de professorat que pugui arribar a establir un pont d'unió entre la realitat del docent, les disciplines teòriques i la investigació a l'aula, sempre des del vessant pràctic i de connexió amb l'experiència de cadascú, l'ofereixen, des del meu punt de vista, els models de formació basats en l'"aprenentatge reflexiu". Em centraré, en primer lloc, en el concepte clau d'aquest tipus de pràctiques formatives per abordar, dins de la didàctica de llengües estrangeres, la possible interrelació entre els àmbits de la investigació, de la teoria i de la pràctica i la seva repercussió immediata en la formació de professors de llengua.

2. L'aprenentatge reflexiu en la formació del professorat

Són quatre les característiques bàsiques d'un procés de formació dirigit a fomentar una pràctica reflexiva crítica. En un procés d'aquest tipus es tracta de:

- **Explorar** la naturalesa de l'ensenyament-aprenentatge de llengües, a través de l'**observació i posterior interpretació**,
- amb l'ajuda de **tècniques** concretes i apropiades per a cada situació,
- en les **mateixes aules** on es du a terme el procés d'ensenyament,
- per part dels **mateixos docents**,

de tal manera que el que succeixi en cada sessió i en cada grup de classe pugui ser utilitzat pel professor o professora per a reflexionar i aprofundir en la comprensió de la seva tasca, una reflexió que haurà de portar a una millora de la pràctica docent.

Efectivament, sembla que tot el debat en l'àmbit de la formació ha de girar en torn a un concepte clau: el de "canvi" o "transformació". Les investigacions més recents en el camp de la formació del professorat (Korthagen, 2001; Libermann, 1998; Wallace, 1991) apunten una idea important al respecte: si es vol fomentar un procés de formació que realment desemboqui en un canvi qualitatiu, és important i necessari adoptar un model més lligat a la realitat del professor en formació, que parteixi de les seves experiències viscudes i de la realitat del seu futur professional; un model, en definitiva, que parteixi de la persona i no del saber teòric.

Aquest plantejament "més lligat a la realitat" es sustenta en l'"aprenentatge reflexiu" com a principi general de la formació. L'"aprenentatge reflexiu" es basa en una visió constructivista de l'aprenentatge (Freudenthal, 1991), segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent ha de ser un coneixement creat pel mateix subjecte en formació i no un coneixement ja creat anteriorment per tercers i transmès per ells. És a dir, la persona que es forma ho fa donant significat a uns continguts, i no rebent aquests continguts ja impregnats de significat.

Des d'aquest prisma, la formació es basa en la pràctica i el seu eix central el constitueix un aprenentatge que parteix de l'experiència i la pràctica i es du a terme a través de la reflexió sobre aquelles experiències. Es tracta primordialment de la consciència del subjecte sobre el propi procés, la qual cosa es coneix com a *awareness*.

En el nucli del concepte didàctic bàsic de l'“aprenentatge reflexiu” es considera necessari no solament que s'integrin les experiències en el conjunt de coneixements sinó que a més a més es reflexioni sobre alternatives d'actuació. És important ressaltar en aquest punt que, tot i que l'experiència és un element clau, *en si mateixa pot resultar insuficient com a base per al desenvolupament professional. Molts aspectes de la docència tenen lloc de forma esporàdica, i els professors desenvolupen estratègies i rutines per a fer funcionar aquestes dimensions recurrents de l'ensenyament (...)* L'experiència és el punt de partida per al desenvolupament professional, però per aconseguir que jugui un paper productiu és necessari examinar-la sistemàticament. Per a això calen instruments específics” (Richards & Lockhart, 1998: 14).

Durant el procés de reestructuració de l'experiència, a partir d'una reflexió sistemàtica, es poden crear vincles amb coneixements de tipus teòric, però tenint sempre present que la naturalesa d'una teoria rellevant per a la pràctica és completament diferent de la del saber teòric en el sentit tradicional. No es tracta d'un coneixement *conceptual* (Teoria “amb majúscula”), sinó d'un coneixement *perceptual* (teoria “amb minúscula”). Aquesta última equival a la conceptualització que pot arribar a elaborar el propi subjecte en formació a partir de la reflexió sobre les seves experiències, i que progressivament es va contrastant amb el saber teòric més elaborat. A partir d'aquesta contraposició, que neix del propi subjecte i té lloc en ell mateix, es construeix un nou coneixement que es convertirà així mateix en nou objecte de reflexió. S'inicien així una sèrie de processos cíclics en els quals els nous sabers entren en connexió amb sabers ja interioritzats i construïts pel mateix subjecte.

La conseqüència més immediata del que s'ha dit fins ara és que en la intervenció formativa es tracta de guiar el professor/a cap a pràctiques d'indagació, un tipus de pràctiques que prioritzen el desenvolupament de la capacitat d'indagar en la pròpia pràctica docent i en el context en el qual es produeix, de tal manera que el professor/a creï (noves) estructures mentals durant el procés d'aprenentatge (en aquest cas, el procés de formació). Això només és possible si el docent és conscient del que fa.

Efectivament, altres investigadors educatius en el camp de la pedagogia de llengües, com Legutke (1997) i Van Lier (1995, 1996) consideren que només si el docent arriba a ser conscient del que fa i és capaç de dur a terme una reflexió crítica sobre la seva pròpia pedagogia i les seves conviccions, podrà avançar en la seva actuació pedagògica i, per tant, serà capaç de promoure indirectament un aprenentatge millor.

Segons aquests autors, no es tracta solament de participar en seminaris de formació i/o intercanviar idees amb altres professors sinó de reflexionar profundament sobre la pròpia tasca docent. I això comporta una focalització no tant en el “¿què?” sinó en el “¿per què?”. El perquè és la pregunta clau per a arribar al grau de reflexió necessari perquè el docent no solament sigui capaç de detectar problemes o aspectes de la seva pedagogia a millorar sinó també per iniciar accions educatives concretes en benefici de la pròpia metodologia didàctica. El plantejament d'aquesta pregunta hauria de formar part integral de la pràctica diària com a professional de l'ensenyament. El problema principal és que comporta necessàriament un bon coneixement tant de l'espai de les aules com d'aquelles disciplines teòriques que poden tenir unes implicacions molt directes per a aquest espai. Seguint Nussbaum, la coherència de la didàctica de la llengua es construeix en tres espais en estreta relació:

- a. **L'espai de les aules**, que abasta tant factors intrínsecs a l'aula (docents i alumnes, les maneres d'ensenyar i aprendre) com externs que exerceixen una

clara influència en l'aula: el tipus d'institució, els continguts establerts, l'espai, el temps, etc.

- b. L'espai de la comunitat de didactes**, que hauria d'estar constituït no només pel col·lectiu de docents sinó també per un col·lectiu d'investigadors que, a través de l'intercanvi d'experiències i coneixements adquirits a partir de lectures pertinents, podrien arribar conjuntament a acords sobre com és la realitat de l'aula i a perfilar accions pedagògiques.
- c. L'espai de les diferents disciplines**, que inclou tant l'àmbit dels estudis en adquisició com el de les ciències del llenguatge. En aquest espai, el docente trobarà els **principis** que concordin amb les seves experiències sobre la pràctica i que poden fonamentar les seves decisions.

(Adaptat de Nussbaum, 1996: 110)

Partim de la base que, en general, el docent és bon coneixedor de l'espai de les aules ja que aquest conforma el seu lloc d'actuació, un lloc en el qual es veu immers cada dia i que lògicament no pot obviar. Coneix el que hi passa perquè d'una manera més o menys conscient observa els aconteixements: les reaccions de l'alumnat, la forma d'actuar, etc. Ara bé, pel que fa a les diferents disciplines teòriques i a l'àmbit de la investigació, aquest coneixement ja no es perfila com a tan profund. Existeix, a més, un cert rebuig cap a aquestes disciplines. La raó es troba, des del meu punt de vista, en el fet que en general existeix una relació asimètrica entre el món acadèmic investigador i el col·lectiu general de professors.

Certament, tot i que existeixen punts d'interès comuns entre la investigació a l'aula i la pràctica docent, el que és cert és que en la majoria dels casos no hi ha una connexió entre aquests dos àmbits. L'experiència ens ha demostrat que el repartiment de funcions entre aquells que elaboren el coneixement (investigadors i teòrics) i els que l'apliquen (docents) constitueixen paradoxalment dos móns a part: en principi es concep la investigació com una font d'influència i la pràctica com la seva receptora. L'àmbit acadèmic és el que per regla general pren la iniciativa definint les situacions i els problemes que s'han d'investigar. Però no s'ha d'oblidar que, també per regla general, és el context en el qual el docente realitza la seva tasca el lloc en què, en la investigació en didàctica, es recullen dades i s'experimenta amb noves teories. Tot i això, el que és cert és que els protagonistes directes (docents i alumnes) no participen en la investigació: rarament se'ls concedeix l'oportunitat de decidir sobre el problema que s'ha d'explorar, ni sobre el tractament analític de les dades obtingudes, ni, i aquest és al meu parer l'aspecte més important, d'analitzar el valor que poden tenir per a ells les conclusions a les quals s'arribi, la qual cosa no deixa de sorprendre'ns si pensem que els docents són en definitiva els que millor coneixen la realitat que s'investiga i són aquells sobre els quals haurien de recaure directament els resultats de les investigacions.

Per altra banda, aquest distanciament posa de manifest que l'aspecte més important en la investigació, també en el camp de la didàctica, és el producte, és a dir, la construcció de coneixement nou, i que no es té en compte el procés d'autoreflexió que es pot iniciar en el docent durant el transcurs d'aquesta investigació.

3. Com fomentar processos reflexius en els docents que desemboquin en la millora de la pròpia actuació pedagògica?

Des del meu punt de vista, no totes les pràctiques formatives existents generen processos de reflexió autònoma de les característiques apuntades. Per això, em decanto per models de formació basats en els pressupòsits conceptuals de l'aprenentatge reflexiu. Ara bé, per incorporar aquest tipus d'enfocament en l'àmbit de la formació cal tenir present:

- a) els processos cognitius que segueixen els individus en procés de formació;
- b) les característiques específiques que requereixen una metodologia acorde amb els principis conceptuals d'aquest enfocament.

a. Processos cognitius

La majoria dels models formatius basats en l'aprenentatge reflexiu presenta un marc psicològic sobre el desenvolupament cognitiu professional (*professional development*), amb les seves fases pertinents, fases que es corresponen als estadis cognitius que, segons els resultats d'investigacions empíriques, recorren els subjectes en formació en un procés cíclic d'aprenentatge reflexiu.

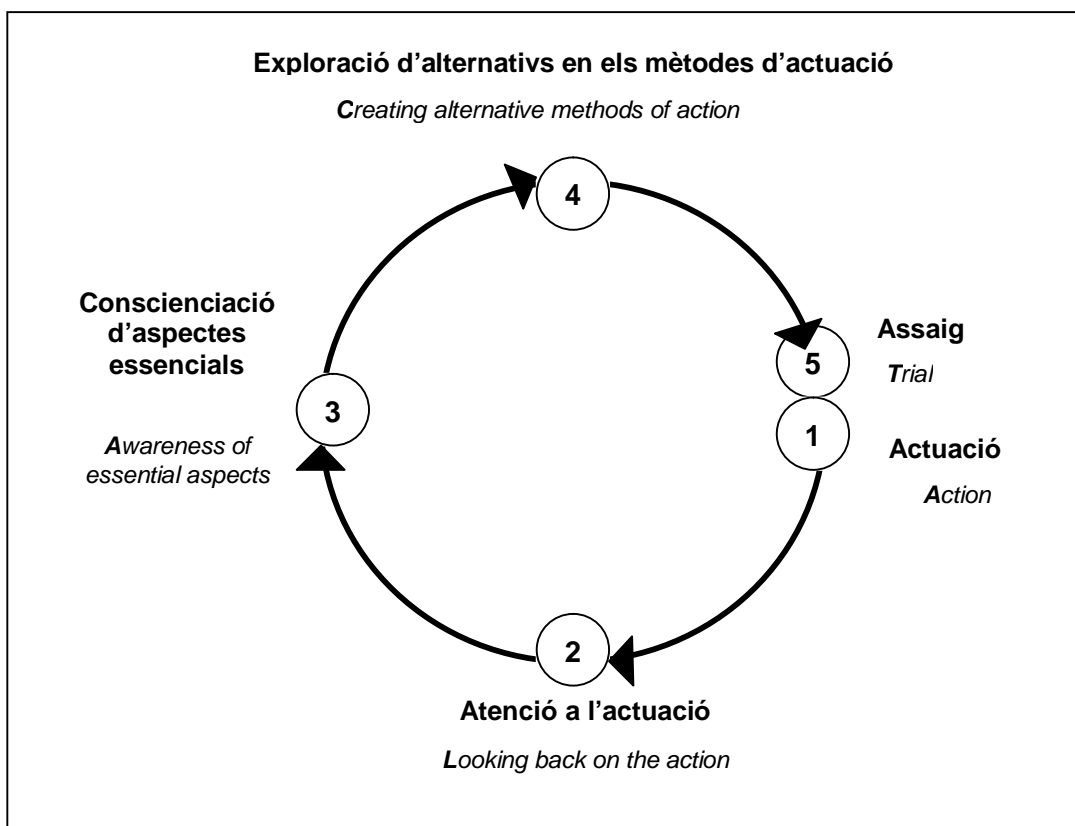
Segons el denominat model de formació ALACT, desenvolupat per Korthagen (2001), el procés d'un docent en formació, en el seu camí cap a la conscienciació de la pròpia pràctica professional, recorre les següents fases³:

- a) El punt de partida és l'experiència de la persona i de la seva actuació (*action*) en pràctiques concretes, una actuació que es caracteritza pel fet d'estar sumida en processos més intuitius o inconscients.
- b) En la segona fase s'inicia un lent procés de conscienciació, en tant que "es mira cap enrere", i es fixa l'atenció en l'actuació duta a terme: *attention*.
- c) En la tercera fase, es puja a un nivell superior de conscienciació, *awareness*: la persona comença a retenir i verbalitzar aquells aspectes de la seva actuació que són més susceptibles d'experimentar un canvi.
- d) En la quarta fase, ja de forma conscient, es busquen alternatives i es creen nous mètodes d'acció que milloren els anteriors.
- e) Finalment, aquests nous mètodes s'aplicaran, conscientment, en actuacions posteriors y s'observaran i avaluaran els seus resultats. A partir d'aquesta última fase s'iniciarà un nou cicle.

Entre la tercera i la quarta fase, el professor en formació necessitarà bases teòriques i conceptuals que l'ajudin a conformar una base suficientment sòlida que fonamenti les seves decisions i plans d'actuació. És en aquest moment quan tenen entrada els continguts teòrics, uns continguts que es deriven de les necessitats de l'actuació i de la reflexió sobre l'actuació i no viceversa.

Com es desprén de la gràfica presentada, la base d'aquest model la conforma l'**observació** de la pròpia actuació. D'aquí la importància que aquesta adquireix per a la reestructuració i la millora de les pràctiques pedagògiques.

³ Las fases que presenta el model ALACT es reflecteixen també en altres models, tots ells basats en l'enfocament reflexiu crític.



Model ALACT (Korthagen, 2001)

Vegem un exemple, un cas pràctic d'una persona que du a terme un procés cíclic com el presentat.

Experiència d'A. Carretero (EOI Terrassa) ⁴

(...) Moguda per una certa curiositat vaig començar a autoobservar-me tot gravant algunes classes en vídeo. Aquella primera autoobservació va ser una desagradable sorpresa, ja que vaig detectar tres problemes:

- Una obsessió desmesurada per la utilització de la llengua que es treballava (alemany): Els meus alumnes de 2n havien d'utilitzar únicament aquesta llengua a classe. La meua obsessió era tal que fins i tot quan els alumnes negociaven aspectes lingüístics intervenia interrompent-los perquè fessin les seves reflexions en alemany.
- Una falta d'espai per a l'actuació dels alumnes: Aquesta falta de llibertat es reflectia en el transcurs del meu discurs amb ells impedit així que poguessin desenvolupar les seves pròpies idees. Un clar exemple d'això queda reflectit en l'extracte de la transcripció que apareix a la taula 3 que presentem a continuació, en la qual intento recollir les experiències que l'alumnat d'un segon curs d'alemany tenien de la classe anterior.

⁴ Reproduïm fidelment un resum de l'aportació d'A. Carretero en la publicació (en premsa) editada per D. Lasagaster y J. de la Sierra de la Universitat del País Basc.

- Desaprofitament d'oportunitats d'aprenentatge: La transcripció que apareix a la taula 6 constata tota una sèrie d'episodis provocats pels alumnes que els haguessin representat una bona oportunitat d'aprenentatge.

La detecció d'aquests problemes va sorgir en gran mesura com a conseqüència de les lectures que em van portat a desviar l'atenció dels meus propis objectius per a implicar-me més en les necessitats reals de l'alumnat. El següent pas era, per tant, solucionar aquests problemes anant a buscar informació a aquelles fonts que m'ajudessin a aprofundir en els aspectes detectats en la primera observació. Els estudis teòrics als quals vaig recórrer em van ajudar a delimitar el camp de la meua investigació i a guanyar la distància necessària per poder dur-la a terme. El marc teòric em va ajudar a formular de manera molt concreta la pregunta d'investigació:

¿Quin tipus de discurs per part del professor i activitat d'aprenentatge fomenta a la classe d'alemany com a llengua estrangera la co-construcció de coneixement explícit entre professor i aprenents?

El següent pas va ser realitzar un pla detallat de l'acció que pretenia dur a terme. Em proposava canviar el meu discurs amb els aprenents i adoptar-ne un de més simètric que els donés més llibertat, tot aprofitant i fomentant les oportunitats d'aprenentatge. El pla d'acció ha de ser molt detallat i incloure la recollida i anàlisi de les dades per a la posterior observació de l'acció.

Per a la recollida i anàlisi de dades em vaig basar en una metodologia qualitativa-interpretativa, i vaig recollir les dades de diverses fonts, incloent-hi gravacions en vídeo de les discussions dels aprenents, els seus diaris, etc. Aquesta triangulació de dades va permetre la integració de diferents perspectives: la dels participants i la del professor-investigador. L'estratègia de la triangulació té un avantatge important: permet il·luminar, elaborar i corroborar l'objecte d'estudi en qüestió.

Vaig fonamentar el meu estudi en dos tipus de dades:

- Dades directament observables: Les gravacions de les classes en audio i vídeo per congelar els fets en el seu transcurs natural. Aquest enfocament permet explicar, investigar i identificar les pautes de comportament mentre es desenvolupen en el temps. Les transcripcions d'aquestes gravacions em van permetre interpretar la funció del discurs dins de l'episodi.
- Dades secundàries o retrospectives: Vaig complementar els resultats recollits per les gravacions amb el que s'anomenen dades secundàries, a saber
 - Diaris dels aprenents: diaris amb preguntes obertes per recollir les observacions dels aprenents. La seva funció és la de contrastar com l'aprenent viu l'experiència a més de controlar i detectar problemes que no es perceben a partir de les gravacions.
 - Diari del docent: com a professora recollia amb regularitat les meves impressions en un diari com a eina de reflexió posterior sobre els meus propis procediments i la metodologia utilitzada.
 - Entrevista final: en finalitzar el curs, vaig entrevistar els aprenents en grups de 3-5 per a obtenir una valoració global del curs i més informació sobre l'experiència viscuda.

Les dades observades van revelar que una sèrie de procediments discursius per part del professor (o sigui, per part meua) fomenten el desenvolupament metacognitiu de l'alumne i afavoreixen la seva competència estratègica. Els procediments discursius

del professor que es van identificar van ser:

- El fet de rebotar una pregunta o intervenció d'un alumne a mode de pregunta a tota la classe,
- Apel·lar a la memòria,
- El fet de destacar aspectes concrets (sovint a través de preguntes) perquè l'aprenent trobi el camí per resoldre el problema,
- Petició als aprenents perquè raonin les seves intervencions.

Altres conclusions a les quals vaig arribar van ser les següents:

- La utilització per part del professor dels procediments discursius abans exposats fomenta la participació dels aprenents.
- Aquest coneixement estratègic transmès als aprenents fomenta la seva autonomia quan intenten resoldre conflictes lingüístics.
- Les activitats de classe més apropiades per fomentar l'aprenentatge dels aprenents són aquelles en les quals aquests han d'utilitzar la seva competència estratègica per resoldre conflictes lingüístics.

Reflexions finals

L'estudi no em va servir només per dur a terme aquests canvis positius, sinó que, al mateix temps, i reflexionant sobre allò observat, em vaig adonar d'altres aspectes que podria millorar com, per exemple, fomentar la utilització de la llengua que havien d'aprendre en els alumnes a través, potser, del meu discurs. Aquest aspecte va suposar posar en marxa un nou pla d'acció amb el qual es reiniciava el cicle.

Analitzem breument els passos que ha seguit aquesta professora en el seu procés de reestructuració i millora de la pròpia pràctica docent:

- ha observat la seva actuació
- ha identificat un aspecte a millorar
- ha delimitat el marc teòric buscant en la bibliografia adequada (en àmbits com els estudis d'adquisició, ciències del llenguatge, psicologia de l'educació, etc.)
- ha elaborat un pla d'acció dirigit a "canviar" aquest aspecte de la seva actuació
- ha posat en marxa el pla d'acció
- ha buscat instruments adequats per a captar "el que passa a l'aula" des de dues perspectives: una més externa (allò directament observable de l'actuació) i una altra més interna (sobre aspectes més introspectius)
- ha observat novament la seva actuació, aquesta vegada des d'un prisma més valoratiu
- ha retingut i rememorat el que ha passat a l'aula, des de la seva pròpia percepció (a partir de l'elaboració del seu propi diari)
- ha obtingut informació de les persones directament afectades, l'alumnat, a través dels diaris dels aprenents
- ha reflexionat sobre els resultats d'aquesta nova observació
- ha revisat el pla d'acció
- iniciarà un nou cicle reflexiu

Un procés com el que hem presentat no s'inicia de forma espontània sinó que generalment neix en el si d'una intervenció formativa que segueix una metodologia que està d'acord amb els principis de l'"aprenentatge reflexiu", com la que descriu a continuació.

b. Característiques d'una metodologia centrada en els pressupòsits de l'aprenentatge reflexiu

Els aspectes més importants que s'han de tenir en compte pel que fa a la metodologia a seguir en la intervenció formativa són els següents:

- a) Es tracta d'una metodologia que ha d'ajudar a la persona en formació a construir coneixement nou i competències noves a partir del seu coneixement i les seves experiències prèvies i això mitjançant la interacció amb altres individus. Es basa en la idea que cognició, interacció i aprenentatge estan estretament relacionats. Per a això, la intervenció específica del formador haurà de situar-se en el que s'anomena *Zona de Desenvolupament Proper* (Vygostky, 1978); aquest concepte fa referència a l'estadi cognitiu en què es troba l'aprenent i que pot transformar-se mitjançant la interacció amb altres. Segons els pressupòsits vygotskians, durant l'aprenentatge es constaten dos nivells de desenvolupament: un —el nivell actual—, que representa allò que l'aprenent sap i és capaç de fer per ell mateix, i un altre—el nivell potencial—, que representa el que aquest pot ser capaç de fer gràcies a l'ajut que, mitjançant la interacció amb ells, rep d'altres.
- b) L'eix fonamental d'aquest tipus d'intervenció el constitueixen els conceptes de **co-construcció de coneixements i de bastiment col·lectiu**. És mitjançant la interacció social (i no necessàriament amb un interlocutor més expert, sinó també entre iguals) que els individus desenvolupen els seus sabers (coneixements i competències); els sabers es construeixen, o millor dit, és co-construeixen.
- a) S'ha d'entendre, per tant, que es tracta d'una intervenció que vagi **més enllà** de la transmissió d'informació explícita. La funció del formador, consegüentment, s'entén com una actuació que orienti i guii, d'una forma planificada i sistemàtica. Per tal que això sigui possible, cal que el formador:
 - Entengui que la seva acció pedagògica ha de moure's dins del que es denomina ajustament a l'ajut pedagògic, un ajut al procés d'aprenentatge que es basa primordialment en la creació de *Zones de Desenvolupament Proper*, que he explicat més amunt, *i d'assistència en elles*.
 - Sigui capaç d'intervenir amb el seu saber teòric en els moments necessaris o, en el seu defecte, informar als professors en formació de les fonts i recursos més adequats per satisfer les necessitats que vagin sorgint.
 - Sigui així mateix un bon gestor de processos grupals i sàpiga dinamitzar grups de professors en formació perquè es produeixi un **bastiment col·lectiu**, concepte que fa referència al procés de co-construcció de coneixement a partir del coneixement que aporta cada membre i a través de la interacció (negociació) dins del grup d'aprenents (Nyikos & Hashimoto, 1997).

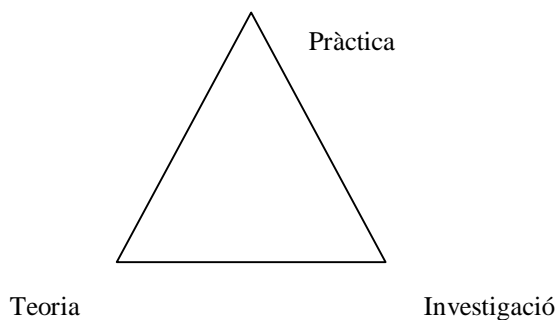
Es tracta d'un acompanyament col·laboratiu (i no prescriptiu) que té com a objectiu ajudar a través de la intervenció pedagògica que la persona en formació segueixi el seu propi procés: fer emergir inquietuts i necessitats, escoltar, construir sobre el que ja aporta el professor, guiar, orientar, aconsellar.

- c) Des d'aquesta premissa, és absolutament necessari crear una **relació de simetria** entre experts i no experts (formadors 'formats'), de tal manera que s'eviti que brollin sentiments de por, pressió o frustració. Crec que en aquest punt és decisiva l'actitud del "més expert". Es tracta d'una relació que *no ha d'organitzar-se sobre la lògica de la relació entre expert i assessorats en la qual un és el que sap i els*

*altres escolten. (...) Han d'establir-se en el marc de **comunitats de diàleg**⁵ en les quals es busca la relació entre els marcs normatius en què cal aprofundir i les pràctiques específiques que s'estudien (Contreras, 1991: 65).*

4. A mode de conclusió

L'enfocament present apunta clarament cap a la intersecció de tres vèrtexs claus: el de la pràctica, el del coneixement teòric i el de la investigació (van Lier, 1996):



Per tal que la confluència d'aquests tres àmbits sigui possible i, sobretot, fructífera per al desenvolupament professional del docent cal complir diversos requisits, no solament per part dels models de formació – que ja hem explicat- sinó també per part del docent.

Per part del model formatiu, i a mode de resum, es requereix

- NO partir de models de formació basats en la relació “Teoria-Pràctica” ni centrar tots els esforços en la transmissió de coneixements teòrics sinó en el foment de la pràctica reflexiva.
- Facilitar l'accés als continguts teòrics adequats, sempre a partir de les necessitats que sorgeixen de la pràctica i de l'observació (“De la pràctica a la teoria”).
- Iniciar el docent en el maneig d'instruments per a autoobservar-se o co-observar-se, NO en termes d'avaluació sinó en termes de desenvolupament professional. Així mateix és important iniciar-lo en l'ús d'instruments hàbils per a captar aspectes més introspectius com són percepcions, creences, etc.
- Iniciar el docent en l'ús d'instruments de reflexió i de pràctiques investigadores a l'aula.
- Fomentar processos grupals d'autoformació a partir del treball en col·laboració.

Per part dels docents

- Sentir la necessitat real d'iniciar canvis
- Perdre el respecte al saber teòric i entendre'l com una parte intrínseca de la seva formació
- Contemplar la investigació en minúscula i entendre-la com un instrument d'ajuda per a la millora de la pròpia pràctica docent.

⁵ La negreta és nostra.

Per concloure, presentem les reflexions d'alguns professors sobre l'experiència duta a terme, unes reflexions que expliquen per elles mateixes el valor formatiu de la proposta presentada.

- “*Ha estat una activitat de formació que ha tingut aportacions des de diferents punts de vista. Per una banda, l'autoobservació, una vegada aconseguies fer-la des d'una certa distància, aporta dades molt interessants que no seria possible obtenir mitjançant altres fonts o mitjançant la simple reflexió de “què he fet avui?”(...) Les lectures ens van ajudar a identificar els problemes i també a dissenyar el pla d'acció (...). No és menys important el fet d'haver après aquest mètode de ‘fer investigació.’* J.B.(EOI-Barcelona-Drassanes)
- “*L'experiència m'ha ensenyat que puc analitzar, planificar i dirigir el meu procés d'aprenentatge com a docent. Des del punt de vista actual, no solament repetiria l'experiència sinó que veig la necessitat de tornar a gravar les meves classes després d'haver introduït els primers canvis, així veuria la seva efectivitat”.* G.C. (EOI-Terrassa)
- “*Tot aquest procés d'investigació ha propiciat un espai de diàleg inesperat entre alumnat i professorat, gràcies al qual s'ha arribat a un nivell de reflexió molt profund sobre qüestions relacionades amb el propi aprenentatge dins del context social i d'intercanvi que és l'aula”.* E.N. & L.V. (EOI-Montbau)

Referències bibliogràfiques

- Allwright, D. (1988) *Observation in the language classroom*. London-New York: Longman.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Cambra, M. (1992) Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera, *Temps d'Educació*. 8, pp. 333-354.
- Coll, C. (et al) (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Contreras, J. (1991) El sentido educativo de la investigación, *Cuadernos de Pedagogía* 196.
- Esteve, O. (2000) *Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE*. Espejo de idiomas. Cuadernos de didáctica nº1. Vélez-Málaga: Escuela Oficial de Idiomas.
- Freeman, D. y Rogers, J. (eds.) (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freudenthal, H. (1991) *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Holmes, M. (1998) Change and tradition in education: The loss of community. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer.
- Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA
- Legutke, M. (1997) Handlungsraum Klassenzimmer 'and beyond'. En H.P.TIMM (ed.), *Englisch lehren und lernen*. Berlin: Cornelsen.

- Lieberman, A. (1998) The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulland y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp.13-20). Dordrecht: Kluwer.
- Nunan, D. (1992) *Collaborative Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1996) La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. LOMAS (ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Nykos, M. y Hashimoto, R. (1997) Constructivist theory applied to collaborative learning in teaching education: in search of ZPD. *Modern Language Journal* 81, 506-517.
- Onrubia, J. (1993) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. En C. Coll (ed.) *El constructivismo en el aula* (pp. 193 y ss.). Barcelona: Graó.
- Oxford, R. (1997) Constructivism: shape-shifting, substance and teacher education applications, *Peabody Journal of education* 72, pp. 35-66.
- Richards, J.C. y Lockhart, Ch. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press (Sucursal en España).
- Richards, J.C y Nunan, D. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Van Lier, L. (1988) *The classroom and the language learner*. London-New York: Longman.
- Van Lier, L. (1995) Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y Prácticas de la Educación* 14, pp. 20-29.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. New York: Longman.
- Van Lier, L. (1997) Approaches to Observation in Classroom Research. Observation From an Ecological Perspective, *TESOL Quarterly* 31/4, pp. 783-786.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. Y Moon, B. (1998) A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research* 68/2, pp. 130-178.
- Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziebell, B. (2002) *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudienangebot. München: Langenscheidt.