

Camino de ida y vuelta en formación continua de ELE: de la teoría a la práctica pasando por la reflexión (ELE Lovaina)

La formación continua del profesorado de lenguas extranjeras pasa por la búsqueda de fórmulas que garanticen que estos puedan actualizar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación inicial, a la vez que desarrollar habilidades que incorporen el uso de nuevas estrategias y recursos docentes. Los cursos de formación ofrecidos por diferentes instituciones garantizan la creación de espacios, tanto físicos como en la red, en los que interactuar con profesionales expertos que pongan al alcance del profesor en ejercicio las últimas revisiones teóricas sobre las diferentes disciplinas relacionadas con gramática, metodología, TIC, evaluación, etc. Además, estos espacios propician la reflexión conjunta sobre las inquietudes en torno a nuestras prácticas docentes lo que nos permite la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de la autonomía de aprendizaje también entre el profesorado. Presentamos en estas líneas un ejemplo de experiencia de estos espacios, resumiendo el trabajo de reflexión y las propuestas más destacadas del módulo 4 “Metodología de ELE” del Certificado Interuniversitario ELE Lovaina (UCL / KU Leuven).

Vicenta González / Universitat de Barcelona / vicentagonzalez@ub.edu

Paula Lorente / Institut des langues vivantes Université de Louvain (UCL) / paula.lorente@uclouvain.be

1. Introducción

La pedagogía, la psicología cognitiva y la neurociencia han hecho grandes avances en los últimos años e inciden en la necesidad de renovar sistemas educativos y modelos docentes para ofrecer una mayor calidad de la enseñanza. Acorde a esto, la preocupación por la organización de la formación de profesores de lenguas es un tema que se ha ido también desarrollando, pero actualmente el foco está centrado en estructurar en niveles los programas educativos para la formación continua: el concepto de *Aprender a lo largo de la vida* se afianza y se considera el aprendizaje como algo en continuo movimiento y que, por supuesto, no se realiza exclusivamente en las aulas: Coombs indicaba ya en 1968 que, al lado del aprendizaje formal (actividades regladas), encontramos el no formal (actividades no regladas) e informal (experiencias personales del individuo).

Desde instituciones y universidades europeas se insiste en la necesidad de desarrollar nuevos dispositivos

de formación o de evaluación estandarizada de competencias docentes a lo largo de la vida profesional¹⁸. Documentos como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012. *Las competencias clave...*, en adelante) o la *European Profiling Grid* (VV.AA., 2013) son pruebas de esta preocupación. Hace más de 20 años el *Informe Delors* (1996) hablaba de los cuatro principios que deben regir la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Los educadores deben adquirir competencias no solo en vistas al desarrollo intelectual del alumno, sino también en vistas a su desarrollo global (intelectual, físico, social) y acordes con el momento en el que viven. La sociedad con sus constantes cambios exige de todos los profesionales una constante actualización de conocimientos y habilidades, es decir, un permanente intento de desarrollar y mejorar su competencia profesional. Y esto en lo que concierne a la formación de profesores

17. Ver, entre otros, el programa europeo Eucen, los programas de intercambio docente Erasmus o propuestas tecnológicas para formación docente como, por ejemplo, los MOOCs (ver ejemplos en <http://mooc.educalab.es/>), etc.

de lenguas pasa por diferentes cuestiones que van desde la revisión de aquellos conocimientos teóricos adquiridos en las formaciones iniciales (como licenciaturas o másteres), a la incorporación de nuevas teorías y enfoques que surgen a la luz de nuevas investigaciones (como actualmente todo aquello relativo a la lingüística cognitiva o al enfoque léxico) y a la adquisición de nuevas habilidades y estrategias (como aquellas en relación con las TIC).

Así como un cirujano se forma para adaptarse a las nuevas necesidades que van apareciendo sobre nuevas técnicas (saber), sobre herramientas quirúrgicas o trabajo en equipo (saber hacer), o sobre principios éticos (saber ser), el profesor ha de revisar de forma crítica y constructiva sus acciones docentes para detectar carencias. Y de ahí surge la necesidad de la formación continua y de acercarse de nuevo a contenidos seguramente ya vistos por profesores con años de ejercicio, pero que, al mirarlos bajo otro prisma, ayudarán a los profesores en activo a replantearse sus acciones docentes. Con todo, la formación en general, y más precisamente la continua, para que resulte significativa, debe ofrecer contenidos que se adapten a las necesidades del profesor, partiendo de su propia realidad docente y ofreciéndole instrumentos para la reflexión. Un aprendizaje desde la práctica, basado en la acción y en los conocimientos previos es fundamental en este tipo de formación (Esteve, 2013; Domingo y Gómez, 2014): tan importante como desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los participantes es que la formación ayude al profesor a la toma de conciencia del punto en el que se encuentra de su desarrollo profesional.

Queremos ejemplificar todo ello en este artículo, a partir de actividades realizadas en el módulo “Metodología de ELE”, último módulo del *Certificado Interuniversitario* ELE Lovaina (UCL y KU Leuven). Lo que aquí se va a exponer es una pequeña muestra de formación continua, sustentada en principios de un paradigma realista que “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” (Esteve, 2013: 15) y de un paradigma reflexivo, que pone de manifiesto eficazmente, tanto a nivel cognitivo como afectivo, necesidades, problemas e inquietudes formativas de los profesores, pues “reflexionar es, esencialmente, hacer visible lo invisible, tomar conciencia de la acción, saber por qué y para qué se actúa de un modo determinado, saber explicitar los criterios de una

acción” (Atienza y González, 2010: 52).

A continuación describiremos, en el primer apartado de este artículo, la estructura del programa ELE Lovaina, así como un resumen del contenido general de los diferentes módulos. Seguidamente, en los apartados 2 y 3, presentaremos secuencias didácticas, realizadas en ambas sesiones del módulo “Metodología de ELE”, con el fin de ejemplificar cómo nos acercamos de nuevo con actividades teórico-prácticas a contenidos ya adquiridos. Para acabar, en el apartado 4, expondremos algunas reflexiones a modo de conclusión.

“Así como un cirujano se forma para adaptarse a las nuevas necesidades que van apareciendo sobre nuevas técnicas (saber), sobre herramientas quirúrgicas o trabajo en equipo (saber hacer), o sobre principios éticos (saber ser), el profesor ha de revisar de forma crítica y constructiva sus acciones docentes para detectar carencias. Y de ahí surge la necesidad de la formación continua y de acercarse de nuevo a contenidos seguramente ya vistos por profesores con años de ejercicio, pero que, al mirarlos bajo otro prisma, ayudarán a los profesores en activo a replantearse sus acciones docentes”.

2. ELE Lovaina: certificado interuniversitario de formación continua

ELE Lovaina es un certificado¹⁸ de la Universidad de Lovaina (Institut des langues vivantes, UCL; Faculteit Letteren, KU Leuven. Ver <https://sites.uclouvain.be/elelovaina/>). Es una formación continua certificativa de 20 créditos¹⁹ en actualización y perfeccionamiento didáctico del español como lengua extranjera que nació en 2015. El público meta es el de los profesores de ELE de Bélgica y países limítrofes (fundamentalmente Holanda y Luxemburgo). La formación consta de seis módulos (cuatro de un mes de duración y dos transversales a toda la formación) y seis talleres con especialistas invitados en cada edición. Cada módulo tiene dos clases presenciales y un taller práctico.

Es una formación en *blended learning* (semi-presencial) de una duración de seis meses (enero-julio). La finalidad del proceso de aprendizaje es eminentemente práctica y aplicable directamente al aula, sin que se descuiden las bases teóricas de la didáctica actual. Se refuerza el trabajo por medio de un panel de actividades que combinan las sesiones presenciales con actividades en línea tutorizadas vía un portafolio (ver en este mismo número el artículo de García y Legaz).

Ficha técnica del Certificado ELE Lovaina

Coordinadores

Paula Lorente (Université catholique de Louvain) y Kris Buyse (Katholieke Universiteit Leuven).

Destinatarios

- Profesores de promoción social (adultos), profesores de secundaria, profesores de universidad y estudiantes de lenguas modernas en busca de una especialización en didáctica de ELE.
- Condiciones de acceso: se tiene en cuenta la valorización de la experiencia adquirida (VAE). Así pues, no se precisa título universitario en Filología.

Enfoque adoptado

- Enfoque basado en la acción, la co-construcción del conocimiento y el trabajo cooperativo. Se fomenta la práctica reflexiva en el proceso de aprendizaje a través del uso del portafolio de formación. Evaluación a partir de las diferentes actividades de aprendizaje.

18. Un certificado universitario certifica el éxito en una formación y la obtención de los créditos asociados. Desde Bolonia, es un título reconocido por las comunidades valona y flamenca de Bélgica. Un certificado implica un compromiso con las actividades de la formación, así como el éxito de las pruebas de evaluación (proyectos, trabajos, exámenes, etc). Los créditos obtenidos pueden ser valorizados *a posteriori* en otras formaciones académicas en Europa. El certificado puede convertirse así en la construcción de un itinerario de formación universitaria por etapas.

19. El crédito: a cada asignatura es atribuido un número de créditos que implica la carga total en horas de trabajo del estudiante y toma en cuenta todas las actividades necesarias para preparar el curso y apropiarse de la materia: presencia en los cursos, ejercicios, trabajos de grupo o individuales, búsquedas en biblioteca... En el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) instaurado por el decreto Bolonia, el crédito es la unidad de medida y equivale a 30 horas de trabajo del estudiante (ya sea en clase o fuera de clase de manera autónoma).

Módulos y formadores

- *Módulo 1* - Fundamentos curriculares de ELE (Profesor: Kris Buyse. Katholieke Universiteit Leuven): estudio y reflexión sobre la enseñanza de una lengua extranjera (objetivos y enfoques); el MCER y el PCIC; enfoques esenciales para la enseñanza y adquisición de la L2; papel del profesor, papel del alumno.
- *Módulo 2* - Las TIC en la enseñanza de ELE (Profesores: Frederik De Baets. Hogeschool VIVES / Héctor Ríos. Università degli studi di Cagliari): integración pedagógica en la clase de ELE de la tecnología de la Información y de la Comunicación; análisis de material digital destinado al aprendizaje/enseñanza de ELE.
- *Módulo 3* - Didáctica de componentes y actividades de la lengua (Profesoras: Lola Chamorro. Universidad de Granada / Lourdes Miquel. Escuelas Oficiales de Idiomas): interpretación del sistema formal y su tratamiento didáctico; reconocimiento de problemas específicos en el aprendizaje del léxico y de la gramática; conceptos básicos de pragmática para el análisis y descripción de la lengua.
- *Módulo 4* - Metodología de ELE (Profesoras: Vicenta González. Universitat de Barcelona / Paula Lorente. Université catholique de Louvain): reflexión sobre el concepto de competencia docente; planificación de clases: objetivos, secuenciación de actividades; análisis de materiales didácticos.
- *Módulos transversales*
 - *Módulo Prácticas - Análisis y mejora de la práctica del docente en el aula* (Profesora: Begoña García. Université catholique de Louvain): observación de aula por medio de grabaciones de la propia práctica de enseñanza.
 - *Módulo ePortfolio - Práctica reflexiva en la enseñanza* (Profesora: Helena Legaz. Instituto Cervantes, Université catholique de Louvain, Universiteit Gent): elaboración de un ePortfolio reflexivo de formación.

Colaboraciones

- Universidades con tradición en didáctica de ELE.
- Instituciones dedicadas a la formación de profesores en Bélgica y Holanda: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo; Instituto Cervantes de Bruselas; Universiteit Utrecht.
- Empresas dedicadas al ELE: Language and Cultural Enconers; CLL centres des langues; editorial Difusión.

Una vez presentada así la formación, nos centraremos ahora en el módulo “Metodología de ELE” a cargo de las autoras de este artículo. En este módulo (10 horas presenciales, repartidas en dos sesiones de 5 horas) recorrimos un camino junto a los profesores en formación, que, partiendo de lo más abstracto (primera sesión - Concepto de competencia docente. Apartado 2), llegaba a lo más concreto del trabajo de los docentes (segunda sesión - Competencia específica: organizar situaciones de aprendizaje. Apartado 3). A continuación, detallaremos los objetivos y actividades que se realizaron en cada una de las dos sesiones.

3. Concepto de competencia docente (primera sesión)

La secuencia didáctica de la primera sesión se planteó en tres fases: actividad pre-clase (lectura y foro); actividad de la clase (proceso de indagación a partir del documento Las competencias clave...) y actividad post-clase (informe de evidencias). Propusimos un itinerario reflexivo con actividades teórico-prácticas de reflexión individual y/o grupal (paradigma realista, ver introducción).

En cada una de las fases presentamos actividades en vistas a alcanzar los objetivos, tal y como se indica en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Objetivos y actividades de la sesión 1 del módulo Metodología de ELE
(Paula Lorente)

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Aproximación al tema y/o activación de conocimientos previos (actividad individual pre-clase).	a. Lectura Documento de Las competencias clave... del Instituto Cervantes (2012).
2. Búsqueda y ampliación de conocimientos a través de la interacción entre los miembros del grupo (actividad grupal pre-clase): perfilar la propia identidad profesional.	b. Foros ¿Qué significa ser un profesor competente?
3. Práctica controlada y significativa de la información extraída de las lecturas previas (actividad grupal en sesión presencial).	c. Taller en clase - Trabajar en grupos el documento de las Competencias clave del Instituto Cervantes (2012) a partir de una batería de preguntas proporcionadas por el formador. - Aplicar los conceptos teóricos para responder a partir de su propia práctica docente.
4. Reflexión sobre las actividades llevadas a cabo (actividad individual post-clase).	d. Informe de evidencias Elegir una competencia y presentar a modo de trabajo final un informe escrito con evidencias.

Además de estos objetivos, las actividades alcanzaban otros objetivos derivados, a saber:

- Experimentar el trabajo cooperativo con distribución de roles en los grupos, probando las actividades de manera significativa y generando entre todos conocimiento práctico.
- Leer un documento importante en formación continua como es el de *Las competencias clave...*, bajo el prisma de la propia práctica docente en actividades reflexivo-indagadoras.
- Desarrollar la autonomía en el proceso de formación continua, ayudando a los profesores no iniciales a auto-identificar y auto-delimitar necesidades formativas.

3.1. Actividad pre-clase (1ª fase de la secuencia didáctica)

El objetivo principal de esta actividad previa de lectura y participación en el foro era activar o reactivar conocimientos a partir del documento sobre *Las Competencias clave...* y ayudar así al profesor en formación a etiquetar conceptos, o bien sobre su profesión, o bien sobre sus propias prácticas de clase (“qué y cómo tengo que hacer algo”; “por qué y para qué hago algo”). El documento *Las competencias clave...* resultó un material de partida de gran ayuda para provocar las primeras interacciones en los foros y suscitar la toma conciencia de límites profesionales o poner en evidencia creencias de los profesores en formación.

3.2. Actividad de clase (2ª fase)

La sesión presencial pretendía estimular el intercambio, trabajar de manera cooperativa y explorar posibilidades para resolver dificultades encontradas por los profesores en su profesión. Para ello, se les ofreció una batería de preguntas realizadas a partir del documento que ya habían leído, *Las competencias clave...* (ver <http://bit.ly/2xR6VEL>)²⁰. Los participantes trabajaron repartidos en cuatro grupos (dos competencias en cada grupo) de la siguiente manera:

1. *Reflexión individual.* Los profesores reflexionaron sobre su actuación docente partiendo de las imágenes²¹ que les dimos en las instrucciones de la actividad, a saber: a. Una regadera: cosas que sé/creo que hago bien y con las que me siento muy seguro; b. Un paraguas: cosas que no sé hacer bien /no creo que haga bien o con las que no me siento seguro.



2. *Reflexión en subgrupo.* Cada uno de los grupos tenía una cartulina dividida en tres columnas: regadera; paraguas; inyecciones. El objetivo era realizar un cartel en el que se plasmaran las regaderas y los paraguas y, sobre todo, tras la discusión en subgrupo, proponer soluciones a posibles dificultades, partiendo para ello de una tercera imagen que les dimos en las instrucciones de la actividad, las inyecciones: entre los miembros del grupo debían encontrar “las vacunas” para superar escollos “los puntos paraguas” (para las instrucciones de esta actividad, ver un modelo semejante utilizado en Enele 2016, <http://bit.ly/2mzOF9A>).



3. *Reflexión en grupo grande.* Un portavoz por grupo presentaba su cartel, así como un resumen de lo discutido en su subgrupo. En el momento final se colgaron los carteles en el aula y los participantes señalaron lo que se atreverían a probar con una pegatina verde y con una roja lo que, aunque les pareciera interesante, creían difícil de usar.



4. *Tarjetas postales.* Como última actividad de la clase, propusimos a los profesores que, tras la sesión, se escribieran a ellos mismos. Para ello, les

20. Este material se adaptó del creado para un taller del programa Enele 2016 (ver Lorente y Arnold, en prensa). Enele es una formación intensiva de verano, organizada por Language and Cultural Encounters y con la que colabora Ele Lovaina.

21. Partimos para esta actividad de técnicas del llamado *Visual Thinking* (Roam, 2008) que explota la relación entre idea-imagen: incitamos la reflexión a través de imágenes, que, por su valor metafórico, llevarán la reflexión más lejos.

proporcionamos una tarjeta postal en la que tenían que indicar claramente qué se iban a atrever a probar de lo visto en esta sesión, para aplicarlo a su práctica habitual (las inyecciones). La formadora envía las tarjetas aproximadamente un año después de la formación por correo postal. Esta actividad final permite afianzar que la búsqueda de cambio, que ha sido verbalizada en esta sesión presencial, pueda concretizarse en acciones específicas en las prácticas habituales a corto o largo plazo. Se fortalece así la cohesión entre la teoría y la práctica, creando un puente entre el material de un curso de formación y la práctica o vida real de los contextos de enseñanza de los formandos.

3.3. Actividad post-clase (3ª fase)

Tras la sesión presencial se invitó a los profesores a que analizaran una de las ocho competencias trabajadas en el taller-clase, presentando como tarea final un informe de evidencias de lo que ellos hacen respecto a esa competencia. Este examen pormenorizado de su propia práctica es el que va a permitirles etiquetar sus acciones habituales. Para contrastar lo que el profesor piensa que hace en clase con lo que realmente hace, se insiste en la instrucción de la tarea en que toda acción descrita en dicho informe debe ir acompañada de evidencias, con ejemplos concretos y reales de lo que dice hacer.

Se culmina con esto el trabajo sobre el concepto de competencia docente en el que se ha trabajado por medio de una dinámica que llamamos de vaivén o de ida y vuelta: los profesores en formación se ven confrontados a las acciones didácticas desde la teoría (actividad pre-clase) para ir a la práctica docente en general (actividad en clase), y finalmente realizar un proceso de introspección (actividad post-clase), analizando de manera crítica y objetiva sus acciones didácticas.

4. Competencia específica: organizar situaciones de aprendizaje (segunda sesión)

4.1. Justificación y planificación de la propuesta

El objetivo general de esta propuesta, en el contexto del módulo “Metodología de ELE”, fue que los profesores reflexionaran acerca de las actividades que

ellos llevan a clase para el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos. La aproximación a nuestra práctica a partir de la observación y el análisis de la misma permite poder revisar la teoría que hay detrás de esas prácticas y, de ese modo, generar nuevas teorías si fuese pertinente (Latorre, 2003). Como afirman Richards y Lockhart (1994), la experiencia por sí misma no es suficiente para el perfeccionamiento; es a partir de la reflexión sobre la propia enseñanza que podremos evaluar esta y decidir si algunos aspectos han de ser cambiados y con qué estrategias contamos para llevar a cabo los posibles cambios.

Para cubrir este objetivo partimos de un contexto posible en el aula que sirviera de marco para la realización de una secuencia didáctica, con el fin de revisar tres conceptos clave en la didáctica de lenguas: ejercicio, actividad y tarea. *A priori*, la revisión de estos conceptos puede parecer obvia entre profesores con formación y experiencia, pero con frecuencia estos se han utilizado en materiales y planificaciones de forma indistinta, sin tener en cuenta las diferencias de cada uno de ellos, su ubicación en el contexto de una secuencia o los procesos cognitivos que pueden poner en marcha en la situación de aprendizaje de los alumnos. Este trabajo de revisión y actualización de conceptos permitió centrarnos en dos objetivos específicos: *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua y Planificar secuencias didácticas.*

“La experiencia por sí misma no es suficiente para el perfeccionamiento; es a partir de la reflexión sobre la propia enseñanza que podremos evaluar esta y decidir si algunos aspectos han de ser cambiados y con qué estrategias contamos para llevar a cabo los posibles cambios”.

Dicha secuencia se planificó teniendo en cuenta diferentes objetivos, acompañados de sus respectivas actividades, que los profesores realizaron en el aula, incluyendo elementos lúdicos como la competición y la colaboración entre grupos:

Cuadro 2. Objetivos y actividades de la sesión 2 del módulo Metodología de ELE
(Vicenta González)

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Aproximación al tema y activación de conocimientos previos.	a. Me gusta el fútbol Interacción en torno a un tópico común entre nativos: los futbolistas más populares en estos momentos.
2. Ampliación y búsqueda de información.	b. La ficha deportiva de Leo Messi Lectura de documentos a través de sus dispositivos móviles sobre el futbolista seleccionado (los alumnos seleccionaron la Wikipedia como fuente de información).
3. Práctica controlada del lenguaje extraído de las lecturas previas.	c. La agenda de Leo Messi - Reparto de roles entre los estudiantes: un grupo adopta el rol de guardaespaldas de Leo y el otro grupo el de delincuentes comunes. - Producción escrita: completar la hipotética agenda del futbolista.
4. Práctica significativa del lenguaje para poder ordenar secuencias de acciones coherentes con el objetivo que se pretende alcanzar.	d. Robo de la agenda - Intercambio de agendas entre los grupos. - Interacción oral y expresión escrita: a partir de la información aportada en la actividad anterior, un grupo ha de velar por la seguridad de Leo y diseñar un plan de protección; y, el otro diseñar un plan para poderlo retener y chantajear a su representante.
5. Búsqueda de modelos de textos para poder tener referencias en relación al producto que ellos deben generar	e. Comunicado de prensa / carta de rescate Comprensión lectora: búsqueda de documentos en prensa, según los roles, sobre cómo escribir un texto exigiendo dinero a cambio de la libertad del retenido; y sobre cómo informar de la desaparición del futbolista.
6. Reflexión sobre las actividades llevadas a cabo teniendo en cuenta su complejidad tanto en relación al uso del discurso generado como a la complejidad de las estructuras utilizadas, a su conocimiento del mundo, a los procesos de búsqueda de información y de lectura, y a los procesos de escritura	f. Detectives en acción Interacción oral en la que se ordenan de mayor a menor la complejidad de las acciones llevadas a cabo por el futbolista y se establece la relación con las actividades que normalmente se llevan al aula.

Si nos fijamos en los primeros cinco objetivos de la secuencia didáctica, podemos afirmar que, además de los objetivos propuestos, esta secuencia didáctica permitió que los profesores:

- Se sintieran alumnos al tener que realizar actividades que ellos mismos en algún momento han llevado al aula.
- Estuvieran motivados al realizar la tarea pudiendo hablar de temas conocidos (esto proporciona seguridad y permite activar marcos de conocimientos previos) y poder seleccionar el personaje sobre el que querían trabajar (partir de una curiosidad real aumenta el interés por la tarea, la búsqueda de información no es solo para resolver la actividad, sino también para satisfacer un interés personal).
- Experimentaran el uso de dispositivos móviles en el aula como herramientas para la obtención de información (entender que todos llevamos un mini-ordenador al aula y que bien usado nos facilita el trabajo al acceder a textos en la lengua meta sin dificultad).
- Leyeran documentos auténticos (para satisfacer un interés real).
- Interactuaran de forma significativa entre ellos al tener que colaborar (la colaboración entre los miembros del grupo para resolver la tarea obliga a escuchar a los compañeros y a esforzarse en aportar información).
- Trabajaran de forma competitiva contra el otro grupo (el interés por ganar al contrincante lleva a esforzarse en la resolución de la tarea y a asegurarse en la corrección de las respuestas).

La consecución de esos cinco objetivos fue lo que nos proporcionó el material de trabajo para poder cubrir el sexto: iniciar el proceso de reflexión sobre nuestro trabajo en el aula. Los objetivos derivados son los que proporcionaron el clima afectivo para que ese proceso de reflexión fuera sincero, profundo y enriquecedor desde el punto de vista del desarrollo profesional.

4.2. Secuencia didáctica: Me gusta el fútbol

Le elección del tema, eje vertebrador de la secuencia didáctica, viene motivado por la facilidad con la

que los nativos y no nativos, en nuestros respectivos trabajos, podemos iniciar conversaciones que giren en torno a nuestros ases futbolísticos. Entendemos que partir de temas habituales puede ayudar a crear marcos de conocimiento que faciliten la interacción entre iguales. También el ámbito del fútbol puede constituir un contexto adecuado en el que poder transferir nuestros conocimientos a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La fase de arranque de la secuencia didáctica se centra en la elección del futbolista que más le gusta a la clase, cada grupo decide cuál es su favorito y justifican su elección. Además, es el momento de romper estereotipos, la mayoría de los participantes eran mujeres que pudieron demostrar sus conocimientos y preferencias en torno a este ámbito.

4.2.1. La ficha deportiva de Leo Messi

Los grupos decidieron que su futbolista favorito y del que querían saber algo más era Leo Messi. Tras la elección, a través de sus dispositivos móviles, los profesores amplían información sobre este para poder completar la ficha deportiva de Leo Messi. La información que han de buscar está relacionada con los datos personales y su trayectoria profesional. La ficha de datos personales es un texto familiar para todos y, es probable que algunos de los datos puedan completarse a partir de su conocimiento del mundo. Es una actividad de comprensión lectora en la que los textos de los que extraer la información son buscados por los profesores, dejando que ellos experimenten la autonomía en la búsqueda de información y el uso de dispositivos móviles en el contexto didáctico.

Si pensamos en términos de objetivo didáctico relacionado con nuestra planificación de clases y recurriendo a los conceptos recogidos en la Taxonomía de Bloom *et al.* (1956)²², en esta actividad se espera que los alumnos reconozcan e identifiquen en los textos la información que necesitan para completar su ficha.

4.2.2. La agenda de Leo

Partir del conocimiento del mundo y de la información encontrada sobre el futbolista permite elaborar el listado

22. La taxonomía de Bloom es un conjunto de modelos usados para clasificar objetivos de aprendizaje en niveles de complejidad: se presupone que el aprendizaje en niveles superiores solo se puede alcanzar a partir de la adquisición de conocimientos de niveles inferiores. Si bien esta taxonomía (Bloom *et al.*, 1956) se ha usado durante mucho tiempo como una guía de planificaciones de clase, no es este nuestro objetivo; pero sí que partimos de ella por la gran variedad de verbos que ofrece. Estos nos pueden ayudar a especificar y delimitar los objetivos de enseñanza en relación a las actividades que han de realizar los alumnos.

de actividades posibles a lo largo del día. Entre esas actividades es fácil ver que no todas implican el mismo grado de complejidad: si aceptamos que puede ir al gimnasio a ejercitar determinados músculos, puede entrenarse para preparar un partido o incluso puede participar en una competencia nacional o internacional. Ya podemos establecer paralelismos con las acciones didácticas que nosotros proponemos a nuestros alumnos en los procesos de enseñanza (ejercicio, actividad y tarea):

Cuadro 3. Comparación entre acciones de un deportista y acciones didácticas de la sesión 2 del módulo Metodología de ELE (Vicenta González)

LEO MESSI	NUESTROS ALUMNOS
Ejercicios en el gimnasio con el fin de ejercitar alguna parte de su cuerpo o mejorarla.	Práctica controlada o ejercicios centrados en el dominio de los aspectos formales de la lengua.
Entrenamientos que tienen como objetivo practicar, diseñar y mejorar estrategias específicas de juego que serán puestas en práctica en los partidos.	Actividades significativas, o tareas posibilitadoras o capacitadoras, que preparan para poder interactuar en situaciones reales de comunicación.
Partidos de liga en los que han de estar en buena forma física para poder resistir y haber interiorizado estrategias y jugadas para usarlas de forma espontánea en el transcurso de un partido.	Tarea final, entendida esta como la actividad que posee “(...) una estructura pedagógicamente adecuada. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística” (Martín Peris <i>et al.</i> , 1997).

En relación a qué acciones llevan a cabo los alumnos al intentar completar la agenda del futbolista, podemos afirmar que entre otras actividades de aprendizaje estaría listar, identificar y organizar (en términos de la taxonomía de Bloom *et al.* (1956). Aunque es evidente que los alumnos escriben la agenda del día, también lo es que esto es una actividad poco compleja, o bastante controlada. El alumno recoge y organiza parte de la información que ha extraído de las lecturas previas.

4.2.3. Robo de la agenda

Esta actividad puede considerarse la tarea final de la secuencia en la que los alumnos, con la información recogida hasta el momento, han de diseñar un plan de acción, ya sea para proteger a su futbolista, ya sea para abordarlo y privarle de su libertad. Se espera que los alumnos activen sus conocimientos en relación al uso de la lengua en una situación concreta, teniendo en cuenta la interacción para llegar a un acuerdo entre el grupo. Así, se ha de analizar la situación, comparar sus ideas, organizarlas e integrarlas en un producto único, todo ello con el fin de diseñar un plan de acción. Se espera que hagan un uso significativo de la lengua interactuando entre ellos y no solo que pongan en práctica determinadas formas lingüísticas.

4.2.4. Comunicado de prensa/rescate

Se trata de una actividad de producción escrita (considerada una post-tarea) en la que se persigue que los alumnos, como individuos activos, por una parte identifiquen y reconozcan las características de los dos tipos de texto (comunicado de prensa y mensaje de rescate), y por otra parte busquen modelos para poderlos usar en el proceso de escritura de su texto. Es una actividad poco compleja en la que el éxito se consigue a través de

la búsqueda de modelos, la selección de la información y de patrones discursivos. Una vez hallado el modelo que se adecua a sus necesidades, solo han de llevar a cabo un ejercicio de transformación.

4.2.5. Detectives en acción

Llegados a esta fase, se invitó a los profesores a que analizaran la secuencia; específicamente se les pidió:

- Ordenar las actividades llevadas a cabo por el futbolista según el nivel de complejidad.
- Justificar por qué pensaban que, en el caso de los guardaespaldas, era más difícil protegerlo en la realización de determinadas actividades; y en el caso de los delincuentes, en qué momentos podría ser más fácil abordarlo.
- Comparar las actividades de un deportista con las de un estudiante de lenguas y establecer relaciones.

Este trabajo de análisis es el que permite reflexionar sobre las actividades que llevamos al aula y cómo las organizamos en una secuencia didáctica. Al actuar como alumnos, los profesores experimentaron el nivel de consistencia existente entre los objetivos de cada una de las actividades y lo que realmente se consigue a través de ellas. Entre otras cuestiones pudimos descubrir lo siguiente:

- Hay actividades de comprensión lectora que los alumnos pueden solucionar gracias a su conocimiento del mundo (la ficha de Leo Messi, por ejemplo).
- La elaboración de la lista de actividades que puede realizar el futbolista a lo largo del día no es una actividad de expresión escrita (La agenda de Leo), sino un ejercicio de transformación (en el que simplemente conjugan los verbos de las acciones seleccionadas);
- Debemos admitir que la tarea de negociación para elaborar el plan de protección del deportista tiene una respuesta abierta y que esta puede llegar a hacerse a través de estructuras gramaticales de diferentes niveles de dificultad (desde las pertenecientes a un nivel A2, usando tiempos de presente del modo indicativo, hasta un B2 utilizando el modo subjuntivo) y todas ellas igualmente correctas;
- Como nativos o hablantes altamente competentes, desconocemos las características formales y el léxico específico de algunos tipos de texto. Ese desconocimiento podemos salvarlo gracias a la búsqueda de modelos y a la imitación de los mismos, por lo que la creatividad en esta fase de la tarea es bastante limitada.

Ponernos en el lugar de nuestros alumnos nos ayuda a iniciar procesos de reflexión sobre nuestras acciones docentes con el fin de tener criterios sólidos sobre los que analizar dichas acciones. Si nuestro objetivo es centrarnos en la competencia específica *Organizar situaciones de aprendizaje*, analizar nuestra práctica a partir de la recogida de información sobre nosotros mismos nos aporta información para poder reconsiderar dicha práctica. Insistimos en la idea de Richard y Lockhart (1994): el profesor a partir de la introspección puede analizar de forma crítica su propia actuación y mejorarla en caso de que fuera necesario. Es imprescindible, como profesores, que propiciemos la creación de espacios que faciliten ese análisis crítico nos permita continuar desarrollando nuestra competencia docente.

“Ponernos en el lugar de nuestros alumnos nos ayuda a iniciar procesos de reflexión sobre nuestras acciones docentes con el fin de tener criterios sólidos sobre los que analizar dichas acciones. Si nuestro objetivo es centrarnos en la competencia específica Organizar situaciones de aprendizaje, analizar nuestra práctica a partir de la recogida de información sobre nosotros mismos nos aporta información para poder reconsiderar dicha práctica”.

5. Conclusiones

En estas líneas hemos defendido que los cursos de formación continua del profesorado deben partir de un aspecto fundamental para resultar significativos: conocer el punto de partida en el que se encuentran los docentes y empezar a co-construir con ellos un espacio en el que poder desarrollar su competencia y, por consecuencia, habilidades, estrategias o recursos. Con este fin, entendemos como fundamental proponer itinerarios de ida y vuelta, como el que se propone en ELE Lovaina: dinámicas en vaivén que crean puentes entre la teoría y la práctica y que se sustentan en la reflexión como piedra angular para el desarrollo profesional. Es a través de la reflexión sobre las propias prácticas docentes que se construye un marco de formación que puede dar respuestas a las necesidades precisas de los profesores no iniciales. En nuestro caso, ese marco ha tenido en cuenta aquellos cuatro principios de los que ya hablábamos en nuestra introducción y que aparecían en el *Informe Delors* (1996) como pilares que deben regir la educación:

- *Aprender a conocer* a través de la interacción con expertos en las diferentes áreas de conocimiento implicadas en la formación del profesor de lenguas extranjeras. Esto ha permitido actualizar conocimientos y tener acceso a fuentes de información y a otras formas de trabajar (*Blended Learning*, uso de portafolios, etc.) que permiten seguir aprendiendo a lo largo del resto de la vida profesional, más allá de la duración de la formación.
- *Aprender a hacer* a través de la reflexión sobre la actuación en el aula, sobre el material que se lleva a los alumnos para garantizar procesos de aprendizaje coherentes. Esto obliga a analizar con una actitud crítica dichas prácticas, revisar la metodología empleada en el aula y buscar el cambio.

- *Aprender a ser* a través de la toma de conciencia del punto en el que el profesor en formación se encuentra de su desarrollo profesional. Esto permite indagar en sí mismo como profesor y como persona, analizar logros y proponerse cómo cubrir nuestras carencias en relación a nuestra profesión.
- *Aprender a vivir juntos*. La vuelta al aula para formarse permite integrarse en un grupo, formar parte de una comunidad profesional, compartir experiencias, construir conocimiento de forma colaborativa y continuar formando su identidad como docente tanto de forma presencial como a través de la red.

La situación actual de la enseñanza de lenguas se caracteriza por la rápida superación de paradigmas, enfoques y métodos y la búsqueda de estrategias para la creación de las mejores oportunidades para cada contexto particular de aprendizaje. Los cambios de rol en el papel del profesor y de los alumnos y la reconsideración de las actividades de aula es un tema que debe preocupar a los profesores en activo a lo largo de toda su carrera profesional. Proponer planes formativos para actualizar o volver sobre conocimientos y actitudes no es tarea fácil, pues debe partir de las necesidades concretas de profesores en activo, que son múltiples y variadas, pero es una misión educativa ineludible para mejorar la calidad de la enseñanza. En este artículo hemos aportado una propuesta metodológica de cómo en ELE Lovaina llevamos a cabo un itinerario reflexivo teórico-práctico y que está dando buenos resultados. Es evidente que todavía queda mucho camino por recorrer en lo que se refiere a la formación continua de ELE y sería conveniente en futuros trabajos proponer más modelos concretos de líneas metodológicas y acciones pedagógicas a seguir para los niveles formativos no iniciales.



Referencias bibliográficas

- COOMBS (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta 04/09/2017]
- CHEN, G. M. y STAROSTA, W. J. (2000): “The development and validation of Intercultural Sensitivity Scale”. En *Human Communication*, vol. 3, nº1, 2-14.
- DOMINGO, A. y GÓMEZ, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, V. y ATIENZA, E. (2010): “El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente”. En: *Revista Lenguaje*, nº.38, 35–65. En línea: <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/392> [Consulta 04/09/2017].
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., y KRATHWOHL, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- ESTEVE, O. (2013). “Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar”. En: *Eusko Ikaskuntza*, nº. 19, 13–36.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. En línea: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm> [Consulta 04/09/2017].
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LORENTE, P. y ARNOLD, J. (en prensa). “Retos para la formación continua de profesores de ELE”. En: NÍKLEVA D. (ed.) *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*, 95-116. Bern: Peter Lang.
- MARTÍN, E., ATIENZA, E., CORTÉS, M., GONZÁLEZ, V., LÓPEZ, C. y TORNER, S. *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta 04/09/2017].
- RICHARDS, J.C y LOCKHART (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROAM, D. (2008). *The Back of the Napkin: Solving Problems and Selling Ideas with the Pictures*. Nueva York: Penguin Group.
- VV.AA. (2013). *European Profiling Grid*. En línea: <http://www.epg-project.eu/?lang=es> [Consulta 04/09/2017].