



Mondragon
Unibertsitatea

Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación



Mondragon
Unibertsitatea

Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación

Formación reflexiva del profesorado, clave para la innovación educativa

**KARMELE PEREZ LIZARRALDE
AGURTZANE AZPEITIA EIZAGIRRE
ARANTZA OZAETA ELORZA**





Mondragon
Unibertsitatea

Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación



Reconocimiento - Compartir Igual (CC BY-SA):

Se permite el uso comercial de esta obra y de sus posibles obras derivadas, cuya distribución deberá realizarse con la misma licencia que regula la obra original.



Mondragon
Unibertsitatea

Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación

Formación reflexiva del profesorado, clave para la innovación educativa

**KARMELE PEREZ LIZARRALDE
AGURTZANE AZPEITIA EIZAGIRRE
ARANTZA OZAETA ELORZA**

FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESORADO, CLAVE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Autores:

Karmele Perez Lizarralde, Agurtzane Azpeitia
Eizagirre y Arantza Ozaeta Elorza.

Grupo de investigación MIKER
Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Mondragon Unibertsitatea.
Septiembre de 2022.

ISBN: 978-84-09-42791-8

Depósito Legal: 01096-2022

Diseño: Azk Taldea.

Impresión: Gertu Koop. inprimaketa



**Mondragon
Unibertsitatea**

**Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación**

1

Prólogo **4-7**

2

Introducción **8-13**

3

Formación permanente del profesorado: nueva mirada para viejos problemas **14-45**

3.1. Innovación educativa: ¿Qué hemos aprendido?
16

3.2. El profesorado, clave para la innovación: cada época demanda su profesorado 17-20

3.3. Buscando el camino: modelo formativo reflexivo y profesorado consciente como objetivo 21-28

3.4. Caracterización del modelo formativo 29-45

4

Tratamiento de las lenguas **46-87**

4.1. Nuestra meta: construir el perfil del alumnado 48-51

4.2. El plurilingüismo como objetivo, con el euskera como eje 52-53

4.3. Lecciones aprendidas sobre el modelo de inmersión 54-59

4.4. En busca de un marco para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas 60-83

4.5. El proyecto lingüístico de centro: la herramienta para decidir el tratamiento de las lenguas 84-87

5

Conclusiones finales **88-91**

6

Bibliografía **92-100**

Prólogo

1

Prólogo



Dedicado a Matilde Sainz Osinaga

Han pasado muchos años desde que elegimos el nombre de nuestro grupo de investigación: MIKER. No fue una tarea fácil. Queríamos tener en cuenta que nuestra disciplina era la lengua y que nuestro tema de investigación — ahí es donde empezaba a complicarse— era el discurso, el plurilingüismo, la lengua oral y escrita, el habla... Finalmente, decidimos que el nombre de nuestro grupo combinaría los conceptos de «habla» y de «investigación», ambos en euskera: *mintzaira* e *ikertu*. Así, nuestro grupo pasó a llamarse MIKER. Desde entonces, hemos ido creciendo con nuestras experiencias y con las relaciones que hemos construido a partir de dichas experiencias. De ahí que deseemos comenzar con el reconocimiento a todas las personas que son o que han sido miembros del grupo, ya que todo lo que expondremos a continuación es el resultado de la reflexión y del trabajo que progresiva y colectivamente hemos ido haciendo. Las conclusiones no serían las mismas si no hubiésemos visitado juntas las escuelas de diversas redes y geografías o no hubiésemos investigado y debatido colectivamente. Dicho de otro modo, somos como somos por las aportaciones de todas y cada una de las personas con las que hemos compartido camino.

No olvidamos, por tanto, a Idurre Alonso, Diego Egizabal, Eneritz Garro, Julia Barnes, Aitor Errazkin, Amaia Lersundi y Maialen Arnedo, actuales colegas de trabajo; ni tampoco a Josune Zabala, Aroa Murciano, Haizea Galarraga, David Fernández, Maite López y Xabi Hernández, compañeros y compañeras de viaje indispensables en este recorrido. Y, por supuesto, deseamos transmitir nuestro afecto y agradecimiento a Matilde Sainz Osinaga, fundadora, profesora y guía del grupo.

A su vez, consideramos fundamental haber construido redes y relaciones con otros grupos; especialmente, con el grupo de investigación BAHIALE, en la propia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI), y la relación y colaboración con la red HIPREST¹, así como con el grupo de investigación ELEBILAB de la UPV/EHU, ya que en todos los casos nos han ofrecido contextos y oportunidades inigualables para aprender y para desarrollarnos en el campo de la docencia y la investigación.

Asimismo, queremos dar las gracias a todo el profesorado que nos ha abierto las puertas de sus centros y sus aulas. No podemos citar todos los nombres de las personas y de los centros (¡nos dejaríamos a alguien!), pero queremos subrayar que no habríamos llegado hasta aquí sin lo que hemos aprendido, compartido, experimentado, descubierto e investigado con su ayuda.

¡Muchas gracias!

1

La red HIPREST surgió por iniciativa de Itziar Plazaola, de la Universidad de Ginebra, con el objetivo de analizar, junto con profesorado de la UPV/EHU y de Mondragon Unibertsitatea, la actividad docente, a fin de profundizar e investigar en el ámbito de la formación del profesorado de lenguas. Dicha colaboración tuvo lugar entre 2010 y 2016.

Introducción

2

Introducción



Queremos que se entienda desde el principio cuáles han sido los objetivos y los retos de nuestro trabajo, qué tipo de impulso buscamos y qué reflexiones queremos promover.

Hace años que comenzamos a trabajar en el ámbito de la formación del profesorado, tanto en formación inicial como permanente. Y basándonos en el resultado de nuestras investigaciones, también hemos ofrecido asesoramiento a los centros educativos. Eso nos ha llevado progresivamente a estrechar nuestra relación con los centros, y, finalmente, a fomentar la colaboración entre la escuela y la universidad. Sabemos que tradicionalmente y desde ciertas perspectivas, se ha considerado que había una enorme distancia entre los intereses, los estilos, las demandas y las características de la escuela y de la universidad. Se entendía que, por un lado, estaba la academia y la investigación académica; y, por otro, la realidad, la práctica. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, vemos posible otro tipo de relación y de colaboración. Nos parece necesario reducir el abismo entre la «teoría y la práctica», para lo que proponemos colaborar y aprender unas personas de otras, trabajar la complicidad con el profesorado de las escuelas, enriquecer conjuntamente los procesos de aprendizaje y de enseñanza y generar, a través del trabajo conjunto, nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos. Para ello, evidentemente, debemos reconocernos mutuamente los conocimientos y responsabilidades que tenemos, y, al mismo tiempo, crear y cuidar el contexto que propicie esa complicidad y esos procesos. Nos enfrentamos a una sociedad cambiante e inestable, que requiere una educación que ayude a transformarla. Por eso, deseamos formar a personas que afronten dicha sociedad con mirada consciente y crítica, que tengan capacidad de adaptación y que desempeñen su trabajo de manera colectiva y con espíritu cooperativo. La colaboración entre la escuela y la universidad es fundamental para transformar la educación y, por ende, la comunidad, la sociedad.

Este trabajo recoge el marco que el grupo de investigación MIKER de Mondragon Unibertsitatea ha construido, con su experiencia, en los últimos 15 años. En ese período de tiempo, hemos trabajado con más de cien centros educativos e instituciones, tomando como eje el tema del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Como resultado de dicho trabajo, el grupo de investigación ha creado el modelo formativo que presentamos en este libro.

Si buscamos la fuente de dicho modelo, deberíamos retroceder a la década de 1980, época en la que se crearon las secuencias didácticas para trabajar los géneros textuales. Fue entonces cuando se revolucionaron los métodos de enseñanza de lenguas, tendencia que se generalizó también en el País Vasco. Como referentes de esa época, cabe citar a Luis Mari Larringan, Itziar Idiazabal y Begoña Ocio; y dentro de la propia Escuela de Magisterio de Eskoriatza, hay que destacar a Matilde Sainz Osinaga y a Mariam Bilbatua Pérez, que impulsaron en muchos centros educativos cambios en sus proyectos lingüísticos hacia los modelos D y B. En esa línea, se dieron nuevos pasos en la didáctica de las lenguas para organizar el aprendizaje y la enseñanza en torno a géneros textuales, para transformar los currículos y para utilizar las secuencias didácticas como método.

Con el paso del tiempo, la atención se desplazó de los métodos de enseñanza al propio profesorado. ¿Hasta qué punto utilizaba el profesorado las secuencias didácticas? ¿Cuál era el grado de eficacia de dichos métodos? ¿Y qué desarrollo profesional generaban aquellas secuencias? En aquel momento, en MIKER iniciamos una nueva fase de trabajo: tomamos el **aula** como eje y comenzamos a analizar lo que verdaderamente sucedía en el trabajo real y cómo se aplicaban los modos de enseñanza de lenguas en el aula. Ese cambio generó la necesidad de profundizar en la formación del profesorado y de probar nuevas técnicas para conseguirlo (Bronckart, 2005). La finalidad de dichas técnicas y dispositivos consistía en conocer la competencia profesional del profesorado, analizando no solo sus rutinas, estrategias y capacidades, sino también sus retos y dificultades.

Esa necesidad de profundizar en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, así como en la formación del profesorado, coincide con la oleada de la innovación que vive la educación actualmente. Ciertamente, la escuela está en proceso de transformación, en nuestro país y en todo el mundo. La escuela está intentando reinventarse para saber vivir y convivir en esta sociedad incierta y compleja, que debe responder a nuevas preguntas.

Por ello, a pesar de que el libro está dividido en dos apartados —el primero sobre la formación permanente del profesorado y el segundo sobre el tratamiento y la didáctica de las lenguas—, se entrecruzan **tres relatos**.

El primer relato gira en torno a la innovación educativa y muestra cómo renovar los modos de enseñanza y aprendizaje, y cómo gestionar y vivir los procesos de cambio. Son muchas las voces que afirman que no se está produciendo un mero **cambio en la escuela**, sino que se acerca un **cambio de la escuela**.

El segundo relato afecta al profesorado. En ese sentido, queremos poner el acento en las vías de formación del profesorado y en el cambio o desarrollo de las prácticas docentes, puesto que no se produce innovación sin cambiar o actualizar las prácticas docentes. Como medio para lograrlo, planteamos la práctica reflexiva y el análisis de la práctica real. Proponemos que cada persona conozca mejor su labor y que trabaje las fuentes internas que guían su actividad.

El tercer relato se centra en el tratamiento de la lengua. En concreto, nos centraremos en los contextos diseñados por el profesorado para que el alumnado tome la palabra, piense, participe en la resolución de un problema, utilice la lengua como herramienta para convertir la información en nuevos conocimientos, trabaje en equipo, etc. De hecho, cuando hablamos del trabajo en equipo, otorgamos a la lengua la función específica de construir el pensamiento colectivo (Mercer, 2001). Por esa razón, este libro no está destinado únicamente al profesorado de lenguas, sino al profesorado de todas las áreas, ya que la lengua se considera una herramienta para fomentar el pensamiento y el aprendizaje.

El libro está, por tanto, organizado en torno a esos tres relatos. Comenzaremos desarrollando algunas ideas fundamentales sobre innovación y, seguidamente, nos centraremos en la figura del profesorado reflexivo, puesto que consideramos que es uno de los pilares indispensables del cambio. Dichos aspectos conforman la primera parte del libro. En la segunda parte, el foco recae sobre la lengua. Somos conscientes de que en las escuelas se está viviendo una situación compleja en cuanto a las lenguas y su tratamiento, por lo que la segunda parte está dedicada a ese ámbito.

Con respecto a la lectura y al uso del libro, al inicio de cada apartado proponemos varias preguntas con la intención de suscitar la reflexión del profesorado. La finalidad de las preguntas es doble: por un lado, sirven para introducir y organizar el tema; y, por otro lado, también pretenden ubicarlo en cada centro educativo y en la práctica de cada docente. Las preguntas se pueden trabajar individualmente o en equipo; el grupo de docentes puede analizar su práctica y, a partir de ahí, reflexionar de manera autónoma, para luego identificar sus propias necesidades y los retos del centro utilizando, por ejemplo, las tertulias pedagógicas.

Formación permanente del profesorado: nueva mirada para viejos problemas

3

Formación permanente del profesorado: nueva mirada para viejos problemas



3.1 Innovación educativa: ¿Qué hemos aprendido?

¿Qué entendemos por innovación? ¿Cómo entendemos la innovación educativa? ¿Por qué hace falta innovar en educación? ¿Cuándo y cómo comienza la innovación? ¿Cuándo hemos sentido la necesidad de innovar? ¿Quién innova en la escuela? ¿En qué ámbitos innovamos? ¿Hay un solo modo de entender y de llevar a cabo la innovación educativa? ¿Cuál es el nuestro?

Vivimos en plena época de innovación educativa. Repensar e inventar de nuevo la escuela es un fenómeno que se está produciendo en todo el mundo, guiado por la necesidad de dar respuesta a los retos sociales. Sin embargo, los procesos de innovación conllevan movimientos de gran complejidad para los que se precisa actitud abierta, disposición para salir de las zonas de confort, gestión de grandes niveles de incertidumbre, aceptación de la ambigüedad y tolerancia frente a la posibilidad de cometer errores. Se debe añadir también no solo la exigencia de dar la bienvenida al futuro emergente que trae consigo el siglo XXI, sino también la necesidad de construir y liderar dicho futuro (Scharmer, 2007). La innovación educativa es un factor clave para todo ello.

En consecuencia, abordamos algunos aspectos relacionados con la innovación educativa o con el cambio de la escuela, partiendo de las lecciones aprendidas. Pero ¿qué hemos aprendido? Tradicionalmente se pensaba, por ejemplo, que la innovación o la transformación llegarían a través de orientaciones externas, ya que el profesorado no se consideraba agente de mejora interna del centro. De igual forma, se aceptaba que la formación se producía «desde fuera hacia adentro» o «de arriba abajo» (por ejemplo, a partir de las prescripciones generales de las administraciones).

Hoy en día, sin embargo, cada vez se defiende con más intensidad que **es necesario activar las capacidades internas de las escuelas, optimizarlas y movilizarlas para propiciar el cambio de la escuela** (Harris, 2008; Hargreaves & Fullan, 2014; Skinnari & Nikula, 2017). Todo ello nos plantea otro interrogante: ¿cómo se puede promover la capacidad interna de cambio en las escuelas?

Tras observar que las reformas «integrales» promovidas por los gobiernos no resultaban eficaces, desde la década de 1960 se realizaron grandes esfuerzos por mejorar la escuela. Tanto es así que hasta la década de 1990 el cambio de la escuela atravesó numerosas etapas: cambios metodológicos, organizativos, aumento de la calidad, etc. Alma Harris (2000) relaciona las claves de la innovación escolar de aquella época con estas cinco características:

1. Norte claro y compartido. La perspectiva sobre el futuro del centro educativo debe ser compartida por todas las personas del centro.

2. Liderazgo distribuido. Conlleva el desempeño de ciertos roles de liderazgo tanto por parte de los miembros del equipo directivo como por parte del profesorado. Para ello, es fundamental compartir la responsabilidad, tomar las decisiones necesarias y asumir los riesgos derivados de ellas. Se renueva así la conceptualización del liderazgo, para darle una función activa, participativa y colegiada.

3. Proyectos educativos contextualizados. No hay ninguna guía universal para mejorar la escuela, porque cada centro educativo tiene sus propias características, su historia, sus expectativas y sus necesidades. El profesorado, el alumnado, los equipos directivos y, en general, todas las personas que forman la comunidad educativa varían de un lugar a otro, ya que la situación de cada centro es singular y única. Por eso, los proyectos educativos deben aplicarse a contextos concretos y lo más adecuado es que cada centro elija su propio programa. De esa forma, la historia de cada centro y las experiencias de otros centros podrán servir de orientación y de ayuda en los procesos de innovación.

4. Centrar la innovación en los logros del alumnado. El eje central no es la innovación, sino el alumnado. La clave del éxito de la innovación son los avances del alumnado en el terreno profesional, personal y social. Para ello, es necesario aceptar al alumnado con sus rasgos particulares y adecuar el centro a su aprendizaje.

5. Mirada multidimensional. Para mejorar el centro, es imprescindible revisar sistemáticamente los procesos de cambio, cuidando la propia escuela, el profesorado, el alumnado y el aula. La innovación puede iniciarse desde un aspecto concreto, pero tener como meta la influencia de dicho aspecto en la totalidad. Por tanto, el centro debe avanzar hacia el cambio global e integral.

Además de esos aprendizajes, en la actualidad contamos con otras lecciones aprendidas, como la **importancia de la comunidad educativa**, la idea del aula extendida —que implica abrir las puertas del aula a la comunidad— y la posibilidad del trabajo en red del profesorado y del centro educativo. Se trata de un cambio de perspectiva que genera consecuencias significativas en cuanto a innovación, ya que nos permite comenzar a imaginar y a aceptar que es posible crear proyectos y programas diferenciados y adaptados a cada escuela.

3.2 El profesorado, clave para la innovación: cada época demanda su profesorado

¿Cómo aprende el alumnado? ¿Qué tipo de contextos le ofrecemos para hacer frente a los retos sociales? ¿Qué mirada y qué estrategias necesita el profesorado para ayudar al alumnado en su desarrollo personal y académico?

El mundo está cambiando. La complejidad de los **retos sociales** actuales exige repensar la labor escolar, redefinir el rol y la función del profesorado y desarrollar nuevas capacidades y destrezas. Observando nuestro mundo actual podemos distinguir varios fenómenos, que nos dan la medida de la época histórica que vivimos:

- Grandes movimientos migratorios, que generan interculturalidad y diversidad. Ese fenómeno nos sitúa de lleno en el reto de «aprender a convivir» (Unesco, 2016).
- La era de la digitalización, que afecta a todos los niveles sociales y a todas las edades, con sus aspectos positivos y negativos. La digitalización requiere el desarrollo de nuevas competencias y habilidades, más allá de los conocimientos estructurados y académicos.
- Los siete saberes que, según el filósofo y sociólogo Edgar Morin, será necesario desarrollar en la educación del futuro para hacer frente a la incertidumbre que esta época plantea al ser humano: curar la ceguera del conocimiento; el principio de la garantía del conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrenar las incertidumbres; enseñar la comprensión; enseñar la ética del género humano (Morin, 1999).
- La manipulación mediática mundial de tendencias y modas, que impone el predominio del pensamiento materialista, el control y la superación de los límites de la privacidad.

El siglo XXI no está siendo una continuación del siglo XX. Se ha abierto una gran brecha entre las necesidades formativas de la sociedad y los resultados que son capaces de generar los sistemas educativos. Todo ello ha provocado el estallido de la innovación educativa en todo el mundo. El movimiento de repensar la escuela es un fenómeno global.

Asimismo, la **complejidad** de los cambios que estamos viviendo exige gran responsabilidad; por ello, debemos examinar con atención hacia dónde se dirige el cambio y cuidar el aprendizaje del alumnado, el desarrollo profesional del profesorado, la cultura de la institución, la gestión del cambio, los recursos, el trabajo en grupo, etc. Se trata, por tanto, de un cambio multidimensional (Fullan, 2002).

Hay varios elementos que resultan claves para la innovación educativa. Es necesario que el **profesorado se adapte a la época** y a sus características. De hecho, **el alumnado también está formado por personas de esa época concreta**. Si pensamos en las necesidades del alumnado de 1930, vemos que difieren profundamente de las necesidades de hoy en día (Joshua, 2002), lo que influye directamente en la labor del profesorado.

Tabla 1.

Evolución de las capacidades del alumnado (Joshua, 2002).

| Alumnado de 1930 | Alumnado de la escuela actual |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Copia y descifra• Aprende a realizar ejercicios y procedimientos mediante la repetición.• Memoriza las lecciones, repite, recita y reproduce el conocimiento.• El éxito del alumnado se evalúa en función de su rendimiento (se da importancia a las características superficiales y a la realización correcta de las correspondencias formales de la repetición). | <p>Sigue realizando las tareas del alumnado de 1930, pero, además, se añade lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">• Intenta analizar, cuestionar, realizar inferencias y comprender.• Justifica su punto de vista, argumenta sus elecciones...• Aprende a problematizar, a conceptualizar, a generalizar...• Desarrolla una relación reflexiva y metadiscursiva con el conocimiento.• Construye su autonomía y es capaz de hacer uso de sus nuevos conocimientos en situaciones nuevas. |

Joshua menciona esas características englobándolas en lo que denomina el salto «de la repetición a la comprensión», y muestra el desarrollo histórico de la función de la escuela, ya que la cultura del aprendizaje está cambiando radicalmente, si no lo ha hecho ya. Explicado de forma breve, si antes se esperaba que el alumnado se limitase a cumplir lo que el profesorado proponía, ahora se espera que la alumna o el alumno se autodefinan, autogobiernen y autogestionen. La tarea de la escuela ha cambiado para dar respuesta a las líneas marcadas por nuestra época histórica.

En esa línea, la psicología cognitiva describe así las habilidades fundamentales para construir la ciudadanía actual:

Tabla 2.

Habilidades para construir ciudadanía.

| | | |
|---|-----------------|---|
| Procesos cognitivos inferiores | frente a | Procesos cognitivos superiores |
| Automatismos | frente a | Razonamiento consciente |
| Tareas rutinarias y repetitivas | frente a | Reflexión, conceptualización y búsqueda de soluciones en situaciones nuevas, complejas y problemáticas |
| Funciones sencillas sin gran complejidad | frente a | Toma de decisiones |

En términos generales, Ángel Pérez (2012) defiende que el aprendizaje debe servirnos para comprender la vida, la sociedad, el arte... **El cometido de la escuela** no consiste, por tanto, en hacer que el alumnado repita y reproduzca conocimientos, sino que los construya y los sepa utilizar. Por tanto, el sistema educativo debe saber que la importancia de los conocimientos que se transmiten actualmente en la escuela está disminuyendo, y que el crecimiento exponencial de la información hace insostenible que se pueda trabajar «todo» en la escuela. Vivimos en un siglo en el que la información es efímera y se puede obtener casi desde cualquier lugar. Precisamente por eso, la función de la escuela debe ser, entre otras, profundizar en el aprendizaje, formar el pensamiento crítico y potenciar la actitud abierta para continuar aprendiendo. Las disciplinas académicas y los conocimientos asociados a dichas disciplinas no pueden entenderse como metas, sino como recursos, medios o herramientas. El alumnado joven y adolescente debe asimilar aprendizajes que le sirvan de ayuda para comprender, interpretar, decidir y emprender acciones.

Como ya se ha dicho anteriormente, el nuevo perfil del alumnado y el desarrollo de nuevas habilidades nos lleva **a repensar y a redefinir el rol del profesorado**. El propio Pablo Freire sitúa la docencia en el centro del conflicto en torno a la educación. En su redefinición del rol, afirma que «enseñar no existe sin aprender» (Freire, 2012). Dicho de otro modo, quien enseña ha aprendido anteriormente y, mientras enseña, reaprende lo aprendido. Por esa razón, **«todos somos docentes y todos somos aprendices»**. Dicho punto de vista se aparta de la creencia mantenida hasta la fecha, según la cual, los conocimientos teóricos estaban en la base de «saber ser» y de «saber hacer» (Zabala & Arnau, 2007). Hemos visto que los conocimientos teóricos no son suficientes para ser docente. Con ello aludimos, en concreto, al cambio de rol. Hoy en día, los y las docentes guiamos, ayudamos en el viaje, entrenamos, hacemos de sherpa, de directores y directoras de orquesta, acompañamos en el viaje. El alumnado, por su parte, investiga, busca y construye. En esta tarea de avanzar hacia una nueva identidad del personal docente, el **profesorado** se define como **«facilitador»**, y su función consiste en generar contextos y facilitar procesos que fomenten el aprendizaje, la investigación y la creatividad.

Por lo tanto, en este nuevo escenario, **se abre, se expande y se renueva la profesionalidad del profesorado**. Dicha profesionalidad, tal y como veremos más adelante, debe cimentarse en la colaboración, en el trabajo en equipo con otros y otras colegas de trabajo. La cuestión reside en cómo promover un profesorado que pueda responder a los requisitos del siglo XXI, cómo preparar a las profesoras y a los profesores para que puedan adoptar ese rol y cómo fomentar la capacidad de cambio en las escuelas.

3.3 Buscando el camino: modelo formativo reflexivo y profesorado consciente como objetivo

¿Cómo entendemos la formación del profesorado? ¿Qué formación hacemos en la etapa en la que estamos trabajando? ¿La hemos recibido de forma individual? ¿O se ha realizado con el resto del claustro? ¿Quién propuso la necesidad de formación y cuál fue el tema? ¿Hasta qué punto se ha tenido en cuenta nuestra práctica en esa formación? ¿Qué rendimiento hemos extraído de ella? ¿Ha influido en nuestras formas de hacer o en las dinámicas del centro? ¿Ha sido una formación puntual o la hemos aprovechado para iniciar un proceso?

Hoy en día observamos todavía dos líneas principales en la formación del profesorado, asociadas a dos corrientes teóricas de enseñanza. La primera se basa en la prescripción, es más positivista e indica al profesorado cómo tiene que trabajar para conseguir determinados resultados en el alumnado, resultados que posteriormente se reflejarán en evaluaciones y en pruebas nacionales o internacionales. Ese punto de vista se posiciona a favor de un enfoque meramente técnico. Otro acercamiento es el socioconstructivista, que favorece la profesionalización del profesorado. De acuerdo con esa segunda aproximación, el profesorado está formado por sujetos reflexivos, capaces de evaluar una situación y tomar decisiones para responder a numerosas situaciones profesionales. En nuestro caso, nos sumamos a esa segunda corriente.

El modelo formativo que presentamos en las siguientes páginas se ha construido a partir de la experiencia acumulada en los últimos años por el grupo de investigación MIKER. Sin embargo, el modelo no garantiza una única respuesta para todas las situaciones, así como tampoco exige que se cumplan todos sus pasos, ni asegura el éxito aun siguiendo el proceso al pie de la letra. El modelo consiste en una interpretación del **proceso de empoderamiento y cocreación**, llevado a cabo junto con todo el grupo del centro educativo. **La clave reside en el proceso de aprendizaje** que se vive a través del modelo. Otra de las claves es la fuerza de ese aprendizaje para provocar desarrollo profesional y para generar cambios en el centro.

Hoy en día nadie cuestiona la importancia de la formación permanente en la profesionalización y el desarrollo del profesorado. Sin embargo, todos los modelos no son iguales, ni generan el mismo impacto o rendimiento, ni promueven un cambio en la institución; por lo tanto, el centro educativo debe buscar el modelo formativo que mejor se adapte a su contexto y a su finalidad. Se ha dicho ya que cada época exige un cierto tipo de profesorado, por lo que cabe preguntarse: ¿Cuál es el tipo

de profesorado que sería adecuado para la época presente y futura? ¿Qué perfil de profesorado deseamos formar? ¿Qué significa ser una profesora o un profesor con experiencia? ¿Cómo se forma al profesorado para que pueda hacer frente a situaciones educativas complejas?

El profesorado reflexivo responde al deseo de ofrecer un tipo de formación que permita al profesorado enfrentarse a situaciones educativas complejas combinando la autonomía y el trabajo en equipo.

3.3.1 PROFESORADO REFLEXIVO

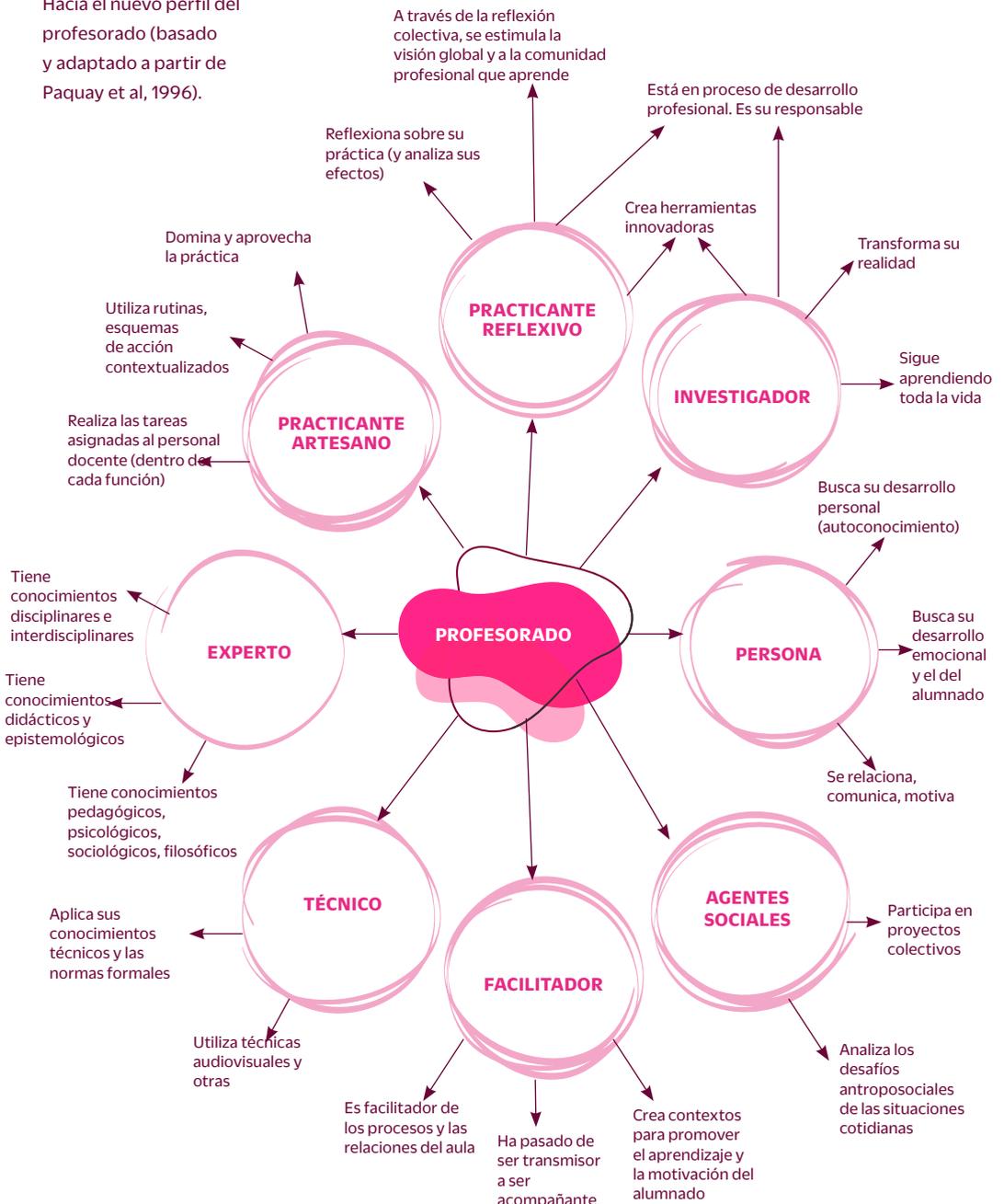
El siglo pasado surgió una teoría que defendía que los conocimientos y los recursos cognitivos no debían estar solo en manos de las personas expertas. Desde esa perspectiva, el lugar privilegiado para el aprendizaje profesional en todos los oficios se encuentra en la propia actividad que se realiza. El deseo de comprender el trabajo del profesorado se sitúa dentro de dicha tendencia. La corriente surgida durante la década de 1980 en los Estados Unidos y, en concreto, las aportaciones de Donald Schön y de su libro *El profesional reflexivo*, han influido notablemente en el debate. Donald Schön reconoce al profesorado autonomía en su trabajo, flexibilidad y capacidad para ofrecer soluciones personalizadas y creativas en el desempeño de su labor. La docencia no es un trabajo mecánico o repetitivo, sino un trabajo con dimensión artística. En ese sentido, Donald Schön defiende que la enseñanza tiene una vertiente técnica y otra artística. Además, también demuestra que el profesorado está formado por profesionales reflexivos, que **reflexionan antes de realizar la acción, mientras la realizan y después de realizarla**. Todo ello, en cierta medida, ha contribuido a ennoblecer la profesión docente.

De hecho, el estatus del oficio docente ha sido cuestionado a lo largo del tiempo. A diferencia de otras profesiones que se consideraban de pleno derecho, como la abogacía, la medicina, la justicia, el peritaje, la ciencia, la arquitectura, la dirección ejecutiva, la investigación o el periodismo de opinión, entre otros, la docencia carecía de ese reconocimiento (Howsam et al., 1976). Se consideraba semiprofesional, semiautónoma y sin plena responsabilidad (Etzioni, 1969), y se contemplaba únicamente desde una perspectiva aplicativa. Para Perrenoud (2001), **la práctica reflexiva es clave para la profesionalización del oficio docente**. Dicho de otro modo, gracias a las contribuciones de Schön, hoy en día el profesorado tiene la consideración de profesional reflexivo, capaz de razonar, meditar y decidir (Tardif et al., 2012). Se trata de profesionales que reúnen todas las características mencionadas anteriormente (Paquay et al., 1996): son artesanos y, por tanto, tienen capacidad para inventar, imbricar y adaptar; son expertos, tras haber adquirido los conocimientos pertinentes; son técnicos, por el uso de los medios audiovisuales, informáticos, etc.; son personas que tienen en cuenta el contexto y que comprenden los retos socioeconómicos; son personas con desarrollo personal y profesional; y son practicantes reflexivos, capaces de analizar de manera crítica su práctica y sus resultados. Se debe añadir que son también personas facilitadoras del aprendizaje y de los procesos de aula, así como investigadoras de su propia práctica, es decir, personas que

se responsabilizan, tanto de forma individual como en equipo o junto con personal investigador universitario, de la transformación de su realidad y de su desarrollo profesional. A continuación, se resumen las características de los y las profesionales docentes:

Imagen 1.

Hacia el nuevo perfil del profesorado (basado y adaptado a partir de Paquay et al, 1996).



En la búsqueda de ese nuevo perfil del profesorado, hoy en día cada vez resulta más evidente la necesidad de ir más allá en los modelos formativos. Durante los últimos años se ha demostrado que los dispositivos formativos basados en conocimientos teóricos no abarcan el abanico de los retos de la escuela y que es necesario abrir nuevas vías (Plazaola et al., 2013; Lussi Borer et al., 2014; Murciano, 2019). La complejidad de las aulas actuales sitúa al profesorado frente a demandas muy diversas, lo que hace imprescindible poner en marcha dispositivos que fomenten la reflexión sobre la práctica (Bronckart, 2007b). En resumen, se necesitan modelos formativos profundos, que sean más eficaces en la consecución de resultados. De hecho, aunque el profesorado invierte muchas horas en formación, ¿hasta qué punto se desarrollan innovaciones o cambios en el centro educativo, en el aula o en el sistema educativo?

En cuanto a la **búsqueda del dispositivo que mejor se adecúe a la formación del profesorado**, coincidimos con Nóvoa (2009) cuando afirma que los habituales dispositivos formativos han nacido fuera de la profesión docente, se han situado lejos de la rutina y de la cultura del profesorado, por lo que difícilmente podrán generar nuevos modos de pensamiento o acción. Por ello, necesitamos una formación cercana al ámbito de desarrollo del profesorado. De todas formas, no solo se debe transformar el profesorado, sino también el «contexto»: percibiendo el propio centro como lugar para recibir formación; modificando la organización del centro, el ambiente de trabajo, los procesos de toma de decisiones, las relaciones de poder; situando los problemas reales del profesorado en el punto de partida; realizando proyectos formativos en equipo... Todos esos cambios exigen un modelo formativo basado en el profesorado y en los problemas identificados en su contexto.

Más aún, la formación que deseamos debe ayudar al profesorado a ser capaz de lo siguiente: diagnosticar, comprender y transformar su práctica; formular preguntas e investigar sobre las preocupaciones que le surgen diariamente; fomentar, dentro de su desarrollo profesional, la conciencia crítica, la reflexión compartida sobre la práctica, la responsabilidad y la autonomía profesional, así como la coherencia, la cohesión y la estabilidad del proyecto común de su grupo de colegas de trabajo (Santos Guerra, 2010). Por ello, la formación no se dirige solamente a actualizar los conocimientos del profesorado, sino a **crear condiciones y contextos y a diseñar situaciones** en las que el profesorado pueda desarrollarse. Dicho enfoque implica, por tanto, **la emancipación o el empoderamiento del profesorado**.

3.3.2 FORMACIÓN DEL PROFESORADO: INDIVIDUAL Y EN EQUIPO

Según el modelo tradicional de formación del profesorado, la formación permanente estaba compuesta por los momentos en los que el profesorado adquiría cultura (Imbernón, 2007). Se suponía que, a través de la mera actualización de sus conocimientos científicos y didácticos, el profesorado modificaría su práctica y se convertiría en innovador

y promotor de proyectos educativos. Sin embargo, de acuerdo con Imbernón, la estandarización de la formación, el predominio de la teoría, la ausencia de contexto, la realidad social y otros muchos factores impedían en aquel momento, e impiden hoy en día, dicho proceso. Además, la profesora o el profesor se han considerado a menudo personas receptoras individuales, incluso la propia representación de la enseñanza y del oficio docente habla de una profesión individual y solitaria. Solo hace falta recordar los ejemplos que encontramos en la literatura y en el cine, en los que el personaje del maestro o de la maestra se retrata como una figura aislada y heroica. Si bien es cierto que el o la docente se forma, adecúa sus conocimientos y se desarrolla en gran medida de forma individual, es igualmente cierto que todo ese proceso de adquisición de conocimientos, de adaptación y de desarrollo también lo hace en equipo, de manera que **el verdadero desarrollo y la verdadera riqueza proceden de la interacción entre los procesos individuales y los procesos en equipo.** En otras palabras, el profesorado puede ser influyente a nivel individual, pero el éxito y el rendimiento del centro educativo se logran gracias al trabajo en equipo.

Es evidente que todo ello influye en el modelo formativo y en el proceso que se lleve a cabo en el centro educativo. Por nuestra parte, creemos en un modelo formativo en el que, más allá de los aspectos disciplinares, técnicos y objetivos, el profesorado tenga voz y haya lugar para reflexionar y debatir sobre diversos aspectos educativos, tales como la ética, las relaciones, la colaboración, la cooperación, las actitudes y las emociones, la flexibilidad o la dedicación (Imbernón, 2007; Esteve, 2011).

Para conseguir un cambio profundo en el profesorado, se deben crear espacios donde construir y reconstruir el modo de entender y de llevar a la práctica el aprendizaje y la enseñanza, lo que implica que el profesorado deberá debatir sus formas de hacer y los principios que rigen sus puntos de partida. De esa forma, habrá ocasión de conocer, definir y redefinir la actividad del profesorado y, al mismo tiempo, se definirán y redefinirán los principios teóricos y metodológicos que constituyen la base (Murciano, 2019). Dicha vía resulta eficaz para garantizar el desarrollo individual y el desarrollo de todo el equipo de docentes, ya que la puesta en común multiplica las prácticas individuales y permite que las profesoras y los profesores aprendan unos de otros compartiendo prácticas, intercambiándolas y contrastándolas.

El lugar más adecuado para la formación es el propio centro, ya que facilita que la formación genere cambios en el proyecto y en las dinámicas del centro (Murillo, 2012; Bolívar, 2013). Por tanto, los procesos de cambio deben orientarse hacia la institución, partiendo de la mejora del trabajo en el aula. Se ha demostrado que considerar el centro como una unidad conlleva mejoras para el alumnado. Para ello, es necesario centrarse más en la «cultura del centro» y no tanto en la «estructura del centro», ya que la cultura es la vía principal para comprender el desarrollo potencial del centro.

Cuando hablamos de **cultura del centro**, nos referimos a la cultura de acción del centro, es decir, cómo se organizan las actividades docentes del centro, cómo son los modos de organización interna, cuáles son las ideas de los agentes promotores de la comunidad educativa, dónde y cómo se articulan el aprendizaje y la práctica, etc. **Se trata de la cultura que configura, apoya y transforma la acción colectiva**. Además, cada práctica social genera sus propios objetos. De esa forma, esta propuesta sobre un nuevo paradigma de la formación docente (mediante el análisis y la reflexión personal) puede generar un cambio de cultura en el propio profesorado y en el centro. Por eso, es importante tener en cuenta los procesos de «reculturalización», identificar cuáles son los modos definidos y utilizados por el profesorado y dirigirlos hacia el cambio.

Para que el centro cuente con su propio proyecto de innovación y de formación, necesita espacios en los que poder detenerse y reflexionar, visualizar y diagnosticar (Aragay, 2017). El profesorado a menudo se lamenta de no tener dichos espacios. Desde nuestro punto de vista, dichos momentos de formación son espacios que deben cuidarse y protegerse para fomentar el pensamiento, el debate o la creación colectiva. El aprendizaje derivado de ese proceso, en la medida en que es un proceso reflexivo derivado del trabajo y de la actividad en equipo, podrá generar intervenciones colegiadas o decididas de forma conjunta, derivadas de procesos de reflexión compartida (Lupión Cobos & Gallego García, 2017). Ese trabajo en equipo permitirá incidir en los hábitos de trabajo, en los modos de colaboración y en el ambiente de la institución:

Cuando las profesoras y los profesores trabajan solos, sin aprender juntos, no se sienten tan seguros acerca de lo que están haciendo (puede que incluso no sepan lo que están haciendo). Como no logran explicarse a sí mismos, y están solos, se arriesgan menos, van a lo seguro, y cierran la puerta del aula.

(Fullan, 2003).

Frente a ese punto de vista, entendemos la **formación** como un **proceso de desarrollo y de transformación**, que exige la negociación permanente, que pretende fomentar la continua reflexión compartida y que busca implicación constante. Hay profesionales que sienten incomodidad frente a dichos procesos y que no consideran necesario exponerse ante las demás personas, sino que solicitan recetas rápidas con la esperanza de que modifiquen su práctica a corto plazo. Sin embargo, la transformación es un proceso dialógico, un proceso para incidir de manera conjunta en la institución. Su eficacia depende del grado de consenso conseguido en torno al proceso, ya que será lo que coloque a la institución en la senda para convertirse en una institución que aprende.

En la práctica, no se trata de un proceso fácil. Es necesario contar con un liderazgo eficaz, con un grupo pedagógico innovador, con un proyecto

definido de centro, con un rumbo o una meta clara, con un objetivo común, con un grupo de trabajo cohesionado y con una estrategia consensuada «de arriba arriba» y de «arriba abajo». De hecho, es imposible llegar hasta el núcleo del problema y convencer al colectivo mediante estrategias «de arriba abajo» (Fullan, 2003b); y, paralelamente, la estrategia «de abajo arriba» podría quedarse sin norte. En cuanto al liderazgo, todas las personas deberían ejercerlo. Nos referimos a un liderazgo compartido, en el que todo el profesorado sea corresponsable, ya que no puede quedar en manos de unas cuantas personas del exterior o del interior del centro.

El centro debe conocer cuáles son sus claves de conocimiento y sus conocimientos «críticos», los que lo distinguen del resto, así como cuáles son los espacios para compartir y recrear dichos conocimientos: ¿las reuniones de claustro?, ¿las reuniones de etapa?, ¿otros grupos del centro? A partir de ahí, se debe identificar una «necesidad» de cambio. La relación entre universidad y escuela con frecuencia ayuda a identificar dichos conocimientos y a precisar los pasos para la innovación.

Hemos visto que ese proceso formativo entrelaza los procesos de trabajo individual y de trabajo en equipo del profesorado y que **coloca en el eje central el oficio o la profesión docente**. La docencia constituye un «género profesional» y dicho concepto hace referencia a un modo de hacer, a una meta y a unas normas acordadas socialmente para comprender la profesión (Clot & Faïta, 2000). Cualquiera que se acerque a la profesión encontrará un almacén de recursos, un repertorio variado de tareas y formas de enseñanza, que se han construido y transmitido a lo largo de la historia de manera implícita, a través de normas y vivencias compartidas. Junto al género profesional, tenemos el «estilo», es decir, el modo en que cada docente ha hecho suyo el género, adaptando y adecuando las normas, las metas y las formas de hacer de esa profesión a su realidad personal y a sus experiencias específicas. El estilo que ha construido cada docente se contrasta con el género profesional mediante los procesos de diálogo anteriormente descritos. Ese contraste reconstruye, alimenta y completa el género profesional y, al mismo tiempo, el género profesional reconstruye, alimenta y completa el estilo, como consecuencia de una relación dialéctica.

3.3.3 UNIÓN ESENCIAL ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Cuando hablamos de formación del profesorado, nos asomamos al abismo entre la actividad en el aula y la formación teórica, un aspecto relevante y ampliamente debatido. **La articulación de la teoría y la práctica se considera un gran desafío**. En general, el profesorado se siente decepcionado por el poco éxito que obtiene al aplicar en el aula los planteamientos teóricos y prácticos, a pesar de que dichos planteamientos están pensados para aplicarlos en la práctica (Melief et al., 2010).

De hecho, la teoría no basta para dotar de competencias al profesorado. Y la práctica, por sí sola, tampoco es suficiente. Se necesitan procesos y hábitos para que cada profesional pueda revisar su práctica, repensarla y proyectar

alternativas. Para que la formación sea eficaz, **debe partir del contexto del grupo del profesorado y de la práctica**. De igual forma, es imprescindible partir de la experiencia del profesorado, porque la profesora o el profesor es la persona «experta». Al hablar de formación y de experiencia práctica, se debe abordar necesariamente la relación entre práctica y teoría. Elliot (1993) propone un cambio de relación entre práctica y teoría, en concreto, sugiere dejar a un lado la relación tradicional (que considera la práctica como un espacio en el que aplicar la teoría) y, en su lugar, propone deducir una teoría específica a partir de la reflexión sobre la práctica, es decir, propone **teorizar la práctica**. Dicha idea conlleva un cambio total, según el cual el profesorado puede investigar sus propuestas didácticas y deducir teorías sobre su práctica. Todo ello requiere crear un diálogo entre la teoría y la práctica, con una reformulación permanente entre ambas. Se trata de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Melief et al., 2010), donde una no tiene sentido sin la otra, ya que ambas son interdependientes..

Si la formación reúne ambos elementos, ayudará al profesorado a expresar las ideas y las representaciones sobre las que ha reflexionado antes o después de la práctica. Las personas que faciliten la formación construirán las teorías explícitas e implícitas en dichas prácticas, las reformularán y se las devolverán al profesorado. Dicha perspectiva coincide con el **paradigma del aprendizaje realista**, que trabaja sobre situaciones y preocupaciones reales a través de la colaboración entre el profesorado y la intervención guiada de las personas formadoras. Eso significa que no existe una «Teoría» única, en mayúscula, planteada por especialistas, sino que hay también una «teoría», en minúscula, creada por las personas que se forman (Korthagen, 2010). Nos referimos a una teoría que se irá desarrollando a través del contraste permanente entre teoría y práctica.

3.3.4 ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN REFLEXIVA

Con el fin de entender el proceso de reflexión, Korthagen (2001) afirma que el desarrollo profesional del profesorado parte de la experiencia, del conocimiento intuitivo o inconsciente, y deberá transformarse en un conocimiento más consciente o más explícito. La vía más eficaz para lograrlo es analizar la actividad real en el aula y, a través de ella, reflexionar sobre representaciones del aprendizaje y de la enseñanza para tomar conciencia del trabajo de uno mismo (Esteve, 2013). Tras tomar conciencia, se debe profundizar en las claves del hacer, es decir, en por qué la profesora o el profesor hace lo que hace y en por qué cree que debe hacerlo así. Esa reflexión le ayudará a relacionar su experiencia con las bases teóricas, y la teoría le ayudará a comprender más profundamente sus experiencias y a fundamentar mejor sus decisiones. Dicho proceso cíclico está reflejado en el ciclo ALACT de Korthagen (2001) y en el ciclo reflexivo de Esteve y Carandell (2009). En ambos modelos, la base y el contraste teórico llegan tras el examen de la práctica personal contextualizada. Mediante las fases que se proponen en dichos modelos, se promueven procesos de reflexión, que ayudarán al profesorado a pasar

de un nivel básico de conocimiento a un nivel superior, a medida que avanza en el conocimiento didáctico. En definitiva, a partir de un nivel intuitivo Gestalt, cada persona ahonda en la comprensión de su actividad docente (Esteve & Carandell, 2009).

Ese modelo de aprendizaje se ha denominado **«aprendizaje reflexivo»** (Esteve, 2011). La idea que subyace en la base es que la propia persona que se está formando debe construir los conocimientos sobre su práctica docente, ya que no están contruidos de antemano, y lo hará dentro de un proceso que parte de su propia experiencia y reflexión. ¿Cómo se hace este proceso? Mediante reflexiones cada vez más fundamentadas, proponiendo ideas para mejorar su práctica y llevándolas a cabo mediante procesos cíclicos, buscando la mejora permanente de la actividad en el aula. De hecho, para entender lo que hacemos las personas, **es imprescindible comprender qué significado tiene cada actividad para la persona que la realiza** (Alonso et al., 2017). Por esa razón, dentro de la formación del profesorado, resulta fundamental establecer vías de análisis de la práctica docente, proponer actividades formativas eficaces para el desarrollo personal y profesional y conceptualizar el trabajo y los objetivos del profesorado (Ozaeta, 2013). En definitiva, el modelo formativo no solo pretende profundizar en el conocimiento de la didáctica y la pedagogía, sino también capacitar al profesorado para la autoformación incorporando la reflexión en la práctica diaria.

El trabajo de la persona que facilita la formación consiste en acompañar a la persona que se está formando, proponiéndole hitos, impulsando la reflexión mediante preguntas exploratorias o facilitándole referencias teóricas sobre el tema. De la misma forma que en las escuelas el papel del profesorado ha cambiado para orientarlo hacia el aprendizaje significativo del alumnado (el profesorado no transmite conocimientos, sino que facilita o acompaña el aprendizaje), nos parece fundamental enfocar también la **figura de la persona formadora acompañante** hacia la formación permanente del profesorado. No se trata de decirle al profesorado lo que tiene que hacer, sino de ofrecerle ayuda para que se cuestione y desarrolle estrategias de mejora de su actividad, lo que hará posible la mejora continua, incluso después de la formación.

3.4 Caracterización del modelo formativo

¿Cómo ha sido el proceso durante las formaciones anteriores? ¿Cuáles han sido los pasos más significativos de ese proceso? ¿Cómo nos hemos sentido después de hacer la formación y de qué manera ha influido en nuestro modo de hacer? ¿Qué tipo de herramientas utilizamos para tomar nota de nuestra práctica y sistematizar el proceso

de reflexión? ¿Nos ha ayudado a buscar opciones nuevas y a materializarlas? ¿Cómo? ¿Hacia qué reflexión nos ha conducido la formación como equipo de profesores?

Como se ha dicho anteriormente, entendemos **el itinerario formativo como un proceso de formación y reflexión** que influye en la práctica. Su punto de partida es, por tanto, el trabajo personal de cada docente y se enfoca de manera permanente hacia la práctica personal. En esa línea, las propuestas de Korthagen (2001) o de Esteve y Carandell (2009) nos resultaron inspiradoras y, partiendo de ellas, comenzamos a construir el modelo formativo del grupo de investigación MIKER en 2006. El ciclo formativo está formado por cinco pasos principales:



Imagen 2.
Pasos del modelo formativo.

El **primer paso** consiste en hacer el diagnóstico de la situación del centro con respecto al tema de la formación, es decir, se parte de lo que hace el profesorado. Para ello, utilizamos el diario de cada docente como herramienta principal.

El **segundo paso** consiste en el contraste entre la práctica del aula y la teoría. Dicho de otro modo, la teoría y las estrategias didácticas llegarán después del primer mapeo y de la primera reflexión sobre la propia práctica, pero no antes. La teoría es útil para comprender qué se hace y para decidir qué se quiere hacer o cambiar.

El **tercer paso** consiste en ayudarnos de dicha teoría y de las estrategias que la teoría nos ofrece para diseñar una nueva práctica y llevarla al aula. Si el profesorado lo acepta, se graba la puesta en práctica en el aula para poder examinarla.

El **cuarto paso** propone la grabación en vídeo de la práctica docente para que el profesorado pueda analizarla en compañía de la persona formadora o de colegas de trabajo. Se trata de un paso importante en el proceso de formación, y eventualmente de transformación, pero es también la parte que genera mayor resistencia, ya que implica abrir las puertas del aula, y el profesorado no está habituado a mostrar su práctica, ni a ponerse delante de una cámara. También puede que cause temor verse en la grabación o mostrarse ante otros colegas. Son razones más que comprensibles, pero, sin embargo, se pueden superar creando

un clima formativo de confianza. En ese caso, es responsabilidad de la persona formadora no adoptar una actitud evaluadora y propiciar un ambiente relajado que facilite la exposición y el análisis del trabajo.

El **quinto paso** se centra en los compromisos sobre el tema que se ha trabajado con el profesorado. De hecho, el equipo de profesores y profesoras debería decidir hacer cambios en su práctica como consecuencia de la reflexión, ya que las reflexiones se hacen con dicha finalidad. Además, es el momento idóneo para evaluar el proceso formativo y decidir los pasos siguientes. Dado que es un proceso cíclico, tras acabar el primer ciclo de cinco pasos, conviene plantear o proponer una segunda vuelta.

A continuación, vamos a explicar qué hacemos en cada uno de los pasos del itinerario anterior y cómo lo hacemos. Además, detallaremos también las herramientas generadas durante el proceso.

3.4.1 DIAGNÓSTICO INICIAL: PUNTO DE PARTIDA DEL PROCESO

Trabajando junto al profesorado, las personas formadoras tienen la posibilidad de conocer la realidad, de observar in situ los procesos, los criterios y las formas de hacer, además de conocer de primera mano cuáles son las necesidades formativas del centro. Para ello, sin embargo, es imprescindible partir del diagnóstico del centro, y, como afirmábamos antes, consideramos que el profesorado es capaz de diagnosticar su práctica, de entenderla y de transformarla, siempre y cuando cuente con procedimientos y con herramientas para ello. De hecho, en el inicio del proceso es muy importante **contextualizar el tema de reflexión y ubicarlo en la institución**, para que los aspectos que se traten posteriormente puedan anclarse en la práctica del profesorado y se reflexione sobre ellos contrastándolos con la realidad.

El **diario** es la respuesta escrita o grabada en un audio que el profesor o la profesora da a lo sucedido durante su práctica docente o durante la formación (Richards & Lockhart, 1998). De esa forma, más tarde tendrá oportunidad de reflexionar sobre ello. Para que su uso sea lo más eficiente posible, es importante dar la consigna exacta al profesorado; a veces requiere tiempo explicar bien en qué consiste escribir un diario, puesto que repercute en la calidad del material recogido. El uso del diario se adaptará, lógicamente, al objeto de la formación.

Posteriormente, las personas formadoras llevamos a los centros un diagnóstico detallado de lo observado partiendo del análisis de los diarios. Nuestra función consiste en hacer de “espejo” al profesorado respecto a su práctica. A partir de ahí, la persona formadora y la persona en formación comienzan a construir la comprensión compartida sobre la práctica de la institución, además de debatir y acordar retos. De esa forma, la profesora o el profesor hace su primera reflexión al escribir el diario; más tarde, dicha reflexión continúa mediante el *feedback* que le devuelve la formadora en la siguiente sesión. En la consigna se suele pedir que describan actividades

realizadas durante cuatro o cinco días para trabajar la lengua o un aspecto lingüístico concreto (la destreza oral, la escrita, la comprensión o cualquier otro objeto formativo). En la descripción deben incluir qué actividad han llevado a cabo, cómo, con qué finalidad y qué materiales han utilizado. No se trata de contar lo que suelen hacer en otras sesiones, sino lo que han hecho en esa sesión en concreto, y pueden dar tantos detalles como deseen. Ofrecemos a continuación un ejemplo de consigna:



INDICACIONES PARA RELLENAR EL DIARIO DE AULA

Describe, una por una, cinco jornadas o sesiones en las que hayas desarrollado actividades para fomentar el uso de la lengua y la calidad lingüística entre el alumnado. Especifica **qué acciones** has realizado, cómo las has realizado y **para qué**. Descríbelas con precisión y añade ejemplos, fragmentos significativos de conversaciones que hayan sucedido... Puedes utilizar todo el espacio que necesites.

A continuación, ofrecemos algunas orientaciones que pueden ayudarte a responder a la pregunta sobre **cómo** has realizado la acción.

- Organización del grupo: en parejas, en círculo, en grupos reducidos, en grupo grande...
- Consignas: pediste que buscasen información en la biblioteca, cómo logras que el alumnado se pusiese a trabajar, en qué actividades del libro te has basado...
- Materiales: materiales propios, de la biblioteca, del laboratorio, del libro de texto (Giltza, Erein, Elkar, etc.).
- Expresión oral y escrita del alumnado: hablar, exponer, debatir, contar... ¿Cómo es su discurso?
- Qué has hecho tú: mientras el alumnado trabajaba («yo escribía en la pizarra», etc.); mientras el alumnado consultaba, yo...; preguntas que has realizado al alumnado, cómo ha sido tu discurso cuando te dirigías al alumnado, qué has dicho...
- ...

Nombre de la profesora o del profesor:

Curso:

Área de conocimiento:

Años impartiendo esa área:

Fecha:

Sesión o jornada 1:

Sesión o jornada 2:

¿Para qué se utiliza el diario? Para que el profesorado observe su práctica y reflexione sobre ella desde el principio de la formación y también para ayudar a montar la primera fotografía o imagen de todo el colectivo (claustro, ciclo, etc) (Perez Lizarralde et al., 2015, 2016). Estos son los principales objetivos asociados al diagnóstico: 1) puesta en común por parte del profesorado de sus creencias sobre la lengua, la enseñanza de la lengua y el aprendizaje; 2) puesta en común de las actividades que realiza el alumnado; 3) inicio de la formación a partir de la experiencia del profesorado, partiendo de lo que conocen y de lo que hacen. El diario

lo escribe todo el profesorado, incluidas tanto las personas que tienen asignadas tutorías como las que no, y también el profesorado especialista. Cada participante describe lo correspondiente a sus áreas, para poder reflexionar después sobre su práctica. Nos referimos, por tanto, a la práctica explicada y nombrada por el propio profesorado, lo que a su vez pone sobre la mesa las representaciones del profesorado sobre esas habilidades.

A partir del análisis de los diarios, las formadoras realizamos una primera clasificación, basada en los aspectos teóricos sobre el tratamiento y el desarrollo de las lenguas.

3.4.2 CONTRASTE TEÓRICO

Dado que el proceso se ha iniciado desde la práctica, una vez ubicada la reflexión en torno a las prácticas existentes en el centro, llega el momento de contrastarla con las aportaciones teóricas. Se trata de un contraste contextualizado y situado en el ámbito que se ha problematizado en la práctica mediante el diario.

El contraste con la perspectiva teórica se concibe como un dispositivo más para formarse en la práctica reflexiva, que ayuda al profesorado a contrastar su práctica y su profesión de manera sistemática. De hecho, la teorización de los aspectos problematizados en la práctica nos ofrecerá, además del contraste con la teoría de la profesora o del profesor, pistas y posibles soluciones para ese contexto, que podremos utilizar para rediseñar la práctica. De hecho, es posible poner la teoría al servicio de la práctica y de disminuir la brecha entre teoría y práctica. Además, de esa forma se relacionan la teoría conceptual (*episteme* o «T» mayúscula) y la teoría perceptual (*phronesis* o «t» minúscula) del profesional con relación a una actividad o situación concreta, basada en la experiencia de cada persona y útil para desarrollar la percepción personal (Esteve, 2013). Desde nuestro punto de vista, la clave reside en el modo de articularlas.

Sin embargo, para que la interacción entre la experiencia y la teoría sean eficaces, la teoría debe tener un vínculo adecuado con la experiencia docente, ya que es imprescindible que ésta enriquezca la actividad (Stenhouse, 1987). Dado que se trata de la acción del profesorado, la teoría educativa debe ser comprensible para el profesorado, lo que exige que los dos extremos se acerquen: el profesorado debe conocer mejor la teoría y, por su parte, la teoría y las investigaciones académicas deben ser más comprensibles.

Por tanto, nos parece esencial acercar ese contraste teórico y esa aproximación a las reflexiones y a las palabras del profesorado. Disponemos para ello de diversas herramientas, que hasta la fecha han resultado fructíferas: tertulias dialógico-pedagógicas mediante artículos y videoconferencias, charlas, debates en grupo sobre los temas tratados y fotografías. El objetivo de todo ello es construir conjuntamente significados y contrastar la teoría con la práctica, la vivencia y las representaciones del profesorado. De esa forma, buscaremos claves que nos sirvan para la interpretación de la teoría, en actividad conjunta con el profesorado.

3.4.3 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

En esta fase el profesorado rediseña la práctica, con la ayuda de los criterios y de las estrategias obtenidas mediante el contraste teórico. La teoría y el diseño, lógicamente, deberán estar relacionados. El nuevo diseño deberá responder a los aspectos problematizados en la práctica y precisará el dispositivo que se llevará al aula y la actividad del profesorado. En función del aspecto problematizado, el profesorado diseñará el proyecto de aula, la interacción del grupo del aula y su intervención, entre otros. En definitiva, diseñarán la práctica objeto de transformación. El diseño recibirá especial dedicación y atención. De hecho, cuando se sigue el libro de texto o el material creado por el propio centro, se considera que las actividades están ya diseñadas y se ponen en práctica mediante automatismos (sin detenerse demasiado a pensar cómo se puede llevar a cabo esa actividad en esa aula, cómo dinamizarla, cómo articular el aprendizaje y la participación del alumnado, cómo gestionar el aula...). Con frecuencia se da prioridad a los contenidos o a la necesidad de finalizar una actividad o un tema y queda relegada a un segundo plano la experiencia del alumnado durante ese aprendizaje.

En las investigaciones, sin embargo, hemos observado que el profesorado considera una ventaja pensar previamente su práctica, diseñar la práctica personal... (Perez Lizarralde, 2014; Galarraga, 2018). Eso no quiere decir que así el profesorado lo tenga todo bajo control, pero sí es cierto que intenta sacar el máximo partido de cada sesión o de cada actividad, es consciente de las oportunidades que plantea la actividad y aprende a aprovecharlas. En ese sentido, cabe resaltar la importancia del diseño en equipo: si se reflexiona junto con el profesorado del mismo ciclo o de la misma área, o si se hace el diseño con la colaboración entre profesorado de la misma área o de áreas diferentes, se tiene ocasión de reflexionar, mientras que se ejercita también en el trabajo en equipo y genera criterios colectivos, lo que a su vez refuerza el proyecto de centro.

Después, los diseños se llevarán al aula para que el profesorado tenga la posibilidad de analizar: a) la adecuación y el impacto del diseño; b) el trabajo y la participación del alumnado; c) la labor del profesorado. Por eso, es necesario decidir el modo más adecuado de recoger lo que sucede en el aula. Hay varios recursos, como el diario, las anotaciones de campo, la observación en parejas... En nuestro caso, hemos visto que la grabación en vídeo es el medio más eficaz para recoger muestras de la práctica y examinar posteriormente la actividad del profesorado.

3.4.4 ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO EN EL AULA

Teniendo en cuenta que el eje de nuestra formación reflexiva es el análisis de la actividad, pasamos a explicarlo más detalladamente. El reto consiste en organizar un dispositivo adecuado que permita al profesorado analizar su trabajo o, más concretamente, capacitar al profesorado para que pueda analizar su trabajo tanto de forma individual como en equipo. Con respecto a ese objetivo, estamos de acuerdo con el dispositivo de formación profesional desarrollado por Lussi y Muller, que se basa en

la investigación o el análisis colaborativo (*enquête collaborative*). Las bases propuestas para dicho análisis colaborativo son las siguientes (Lussi Borer & Muller, 2016a):

1. Las oportunidades de desarrollo solo se presentan si los objetivos de la formación profesional parten de la propia práctica y no de prescripciones externas.
2. El objetivo principal de la formación y de la investigación no es el trabajo prescrito, sino el trabajo real; por ello, se deben recoger muestras de dicho trabajo.
3. La evolución de la actividad no se basa en la distancia con la práctica estándar o con la práctica ideal, sino que se basa en las oportunidades identificadas en la propia actividad realizada.
4. El análisis hace referencia a la actividad, no a la persona que la desempeña.
5. Es importante que las personas que ejercen el papel de formadoras tengan una actitud respetuosa, responsable y empática, a la vez que crítica.

En ese dispositivo, por tanto, es muy importante que la persona se grabe ejerciendo su trabajo real y que después analice y reflexione sobre ello, ya que visionar la grabación ofrece al profesorado la posibilidad de promover reflexiones más ricas sobre su labor y su profesión (Ozaeta, 2013; Lussi Borer & Muller, 2016b). Por lo general, cuando el profesorado se ve y se analiza a través de la filmación descubre, por ejemplo, que, al contrario de lo que pensaba, no ha respetado los ritmos del alumnado; o que ha dado la explicación más rápida de lo que pensaba; o que solo unas cuantas personas de la clase, más bien pocas, han comprendido lo que ha explicado; o que ha hecho una pregunta a un alumno pero no le ha dado apenas tiempo para responder; o que una alumna ha levantado la mano para hacer una pregunta pero no la ha visto. En ese momento, el profesorado cuestiona su intervención y entiende que, para poder responder a la compleja situación del aula, es necesario **fijarse en el trabajo real** y analizarlo repetidas veces.

Para ese análisis, resulta clave **el diálogo que genera la formadora para que el o la docente dé sentido a lo que ve en las imágenes de vídeo** . La metodología que utilizamos para generar dicho diálogo se denomina «autoconfrontación».

La **autoconfrontación** es una metodología formativa e investigadora que se utiliza en numerosas aproximaciones, entre ellas, en la psicología del trabajo, en el análisis de la actividad, en la clínica de la actividad y en la antropología cognitiva. En términos generales, el profesor o la profesora visualiza las imágenes recogidas en el vídeo, describe lo que ve y lo interpreta, con ayuda de una figura formadora o facilitadora. En un proceso de autoconfrontación, se produce la interacción o el diálogo entre estos tres componentes: 1) el vídeo, que recoge la práctica efectiva del profesorado; 2) la persona confrontada (el profesor o la profesora), que observa su actividad y la explica; 3) la persona formadora-investigadora, que facilita la formación (Murciano, 2019).

3 AGENTES (PRO) MOTORES

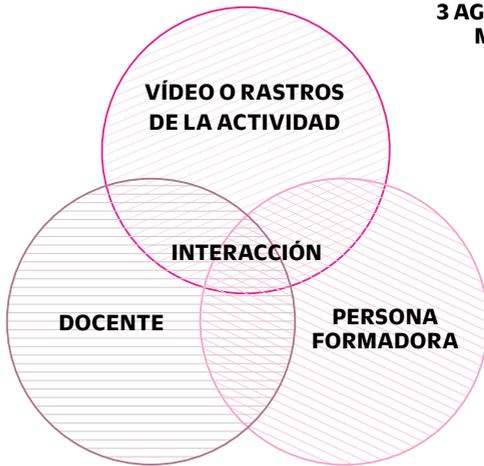


Imagen 3.

Interacción entre los tres componentes de la autoconfrontación.

Un aspecto esencial de la autoconfrontación es **el cuidado del clima**:

- **Clima relajado y de confianza, para que el profesorado pueda hablar con sinceridad y apertura.**
- **Lugar tranquilo y tiempo limitado, sin distracciones (una hora, aproximadamente).**
- **Cuidado de las emociones.**
- **Preparación de todos los aspectos técnicos.**
- **Cercanía entre las personas participantes, sentadas unas al lado de otras, frente al ordenador.**
- **Cercanía física y emocional, ya que se trata de un momento íntimo.**

La intervención de la persona formadora es imprescindible para lograr ese ambiente amable y tranquilo. Es muy importante explicar al profesorado desde el inicio que no se va a evaluar su trabajo y que la información no va a salir de ese contexto (salvo que la persona involucrada dé permiso específicamente). Uno de los objetivos esenciales es no tener actitud evaluadora, es decir, evitar la respuesta rápida de «bien» o «mal» y centrar la atención en la descripción o en la interpretación de la actividad. La atención recae sobre la descripción y la interpretación de lo que estamos viendo en las imágenes, en la identificación de los posibles condicionantes de la actividad, en la predicción de otras formas de hacer, en la propuesta de futuras opciones. Por esa razón, las personas formadoras deben informar sobre la metodología y preparar al profesorado antes de comenzar a visionar las grabaciones.

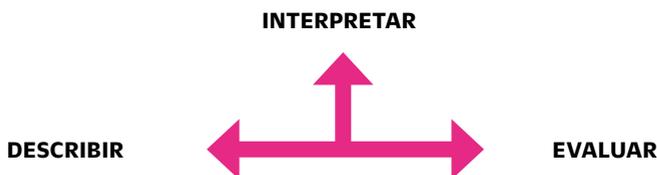


Imagen 4.

Actitudes durante el visionado del vídeo.

Hay tres momentos que deben gestionarse particularmente bien en la dinámica de la autoconfrontación: la introducción de la sesión, el desarrollo y el cierre (Garro et al., 2018; Murciano, 2019).

La **introducción de la sesión** tiene dos funciones principales: dar una consigna que especifique con claridad lo que se va a hacer, relajar las posibles tensiones o nervios y generar ambiente de trabajo. La consigna se puede expresar con unas palabras u otras, pero la información siempre va a ser parecida: cuál es el objetivo de la sesión, qué se va a hacer, cómo se va a hacer y cuáles son los roles de la persona mediadora y del docente o la docente que va a analizar su práctica.

Ofrecemos a continuación un ejemplo de consigna:

«El objetivo principal de esta actividad es que puedas verte. La conversación no va a ser una conversación ordinaria, va a ser una conversación especial. Nos vamos a centrar en la sesión del día de la grabación e intentaremos recordar lo que experimentaste durante la sesión, lo que hiciste, lo que no hiciste, lo que sentías, qué dudas te surgieron... La finalidad no es decir si estuvo bien o mal, eso no nos interesa. La finalidad es comprender qué pasó aquel día en aquella aula. No es necesario que describas tu forma habitual de trabajar porque ahora vamos a fijarnos en esa sesión. Mi rol en este caso es ayudarte y acompañante en el recorrido, pero la persona protagonista eres tú. Puedes parar el video cuando quieras comentar algo, y yo también te puedo pedir que lo pares, para ver algo con más calma, explicarlo con mayor detalle o reformular lo que se ha dicho. Antes de empezar, me gustaría que contextualizaras la sesión que has elegido».

Durante **el desarrollo de la conversación** es fundamental visionar con atención el vídeo, pero sin evaluarlo, para poder comprender y dar sentido a lo que el docente o la docente ha hecho. En el proceso de darle sentido, se puede analizar el medio y los condicionantes de la actividad, la diferencia entre el diseño de la actividad y lo que realmente se llevó a cabo, etc. ¿Cómo conseguir que el profesorado haga una observación atenta y precisa? Ciertamente, podría pensarse que la metodología de la autoconfrontación para el análisis de la actividad es sencilla y que cualquiera puede hacerla, sin preparación. Sin embargo, para realizar una observación detallada y rigurosa, se deben tener en cuenta varias orientaciones. Entre otras, las siguientes:

Algunas pautas para promover la observación detallada y rigurosa (Plazaola & Ozaeta, 2015)

- ¿Cómo y qué observar?

- **Mantén una mirada sincera y rigurosa durante el análisis de la dinámica docente.**
- **Analiza qué hacen juntos el profesorado y el alumnado en la escuela para abordar el reto de la educación, de la adquisición de conocimientos y del desarrollo.**
- **Analiza la dinámica o la relación entre las personas participantes y el entorno: organización del espacio físico (dónde se sienta el alumnado, si la pizarra o las herramientas de trabajo son visibles, si se cumplen las condiciones para que todas las personas escuchen bien lo que se dice), el material, el tiempo, las tareas, las preguntas, las respuestas...**
- **¿Qué preguntas pueden ayudar a agudizar la mirada?**
 - **¿Qué estás/está/están haciendo? ¿Qué ha/has hecho en esa situación en el aula? ¿Cuál es la actividad?**
 - **¿Cómo lo has gestionado?**
 - **¿Qué obstáculos has encontrado en el desarrollo de la sesión y de qué tipo? ¿Cómo los has evitado o arreglado?**
 - **¿Qué recursos has utilizado?**

- ¿Cómo es el discurso del profesor o de la profesora en formación?

- **No tiene que ser una simple explicación, ni tampoco una justificación de su trabajo.**
- **Se espera una mirada investigadora, que busca poner palabras a lo que se está viendo en la imagen.**
- **Puede que sea una exposición verbal fragmentada, que se va construyendo en colaboración con la persona formadora.**

La grabación de las sesiones escolares, junto con la observación y el análisis de la propia práctica, suele ser un momento formativo de gran valía para el profesorado. La reflexión sobre la actividad permite cambios, busca oportunidades, mejoras... Mediante la observación de la propia práctica o de la práctica de otros colegas de trabajo, se generan cambios en las formas de hacer y se enriquecen los conocimientos prácticos.

El **cierre de la sesión** también es muy importante. Como cierre de la sesión de autoconfrontación, convendría que la profesora o el profesor implicado recuperase o resumiese con qué se queda de la actividad, qué cambiaría o qué retos ha decidido marcarse. Se trata, en definitiva, de explorar nuevas oportunidades en la misma situación y con las mismas condiciones: ¿había otra forma de hacerlo?, ¿se podía haber hecho alguna otra actividad para que fuese más fructífero? El momento final ofrece la oportunidad de redondear la sesión, de buscar nuevas alternativas a lo analizado y de discernir nuevas oportunidades. De hecho, la actividad no engloba únicamente lo que se llevó

a cabo, sino también todo aquello que quedó pendiente o todo lo que se pensó o se habría podido hacer (Clot, 1999). En una situación de autoconfrontación, existe la oportunidad de poner sobre la mesa lo que se hizo y lo que se podría haber hecho. De esa forma, se entiende mejor la intención del profesorado, el programa y el sentido que da a la actividad.

La intención de las personas formadoras durante esos tres momentos es formar al profesorado en la autoconfrontación, empoderar al profesorado contrastando su mirada con la de la persona formadora, en colaboración. De esa forma, el profesorado se hace dueño de sí mismo, de sus retos y de sus decisiones, es decir, la función de la persona formadora no es decirle al profesorado lo que tiene que hacer, ya que el objetivo no es la formación promovida desde el exterior hacia el interior. La interacción entre el o la docente, el vídeo y la persona formadora busca mejorar el trabajo docente y reforzar la profesionalización del profesorado.

En nuestro caso, utilizamos varios tipos de autoconfrontación: simple, cruzada y grupal.

Imagen 5.

Contexto de una autoconfrontación simple (proyecto ERAGITEN, de Ikastolen Elkartea).



Autoconfrontación simple:

La autoconfrontación simple se basa en el diálogo entre el profesor o la profesora y la persona formadora (Clot & Faïta, 2000). El núcleo esencial de esta técnica es situar al profesorado frente a la grabación de una de sus sesiones docentes. En ese momento, la persona formadora le pedirá a la persona en formación que vaya explicando con palabras su actividad. Así, la formadora ayudará al profesorado a profundizar en sus reflexiones y le animará a describir lo que hizo, lo que pensaba, lo que tuvo en cuenta y cómo se sentía mientras desempeñaba su actividad (Plazaola & Ozaeta, 2014).

Gracias a la técnica formativa, el propio docente se convierte en el eje central del proceso. Se pretende crear espacios en los que, con la ayuda

de la persona formadora, se pueda reflexionar sobre la práctica personal, además de mejorarla y renovarla. Para que dichos espacios puedan crearse, es indispensable, como decíamos anteriormente, que se grabe el trabajo real del docente, quien también decidirá qué parte del video quiere analizar. La simple observación no es suficiente para comprender el trabajo, también es necesario analizar cómo revive y representa el profesorado esa situación (Rix & Lièvre, 2005), qué significado da a su trabajo y comprender cómo lo dota de sentido.

Mediante la grabación en vídeo, el profesorado tiene ocasión de sentarse frente a su trabajo, confrontarlo y revivirlo. En esa sesión de autoconfrontación, la persona formadora ayuda —de manera no prescriptiva y sin juicios— al profesorado a visionar el vídeo y a revivir aquella sesión, buscando dobleces y precisando el significado (Alonso Amezua et al., 2017). De hecho, en su actividad, el profesorado siempre tiene razones o motivos relevantes para hacer lo que hizo y como lo hizo. Lo que se pretende analizar son las condiciones, las razones o las situaciones que han influido en ese momento de actividad. De hecho, la actividad humana no puede analizarse solamente mediante la observación, se deben tener en cuenta también las razones, los objetivos y las preocupaciones, que puedan estar ocultas para un observador externo.

Recordamos una vez más que el cambio o la innovación no se producen mediante consejos externos dirigidos al profesorado, sino gracias a momentos de transformación en los que la persona se hace consciente de su actividad y entiende las oportunidades que amplían o limitan su práctica.

Autoconfrontación cruzada

Para analizar el trabajo real del profesorado, además de la autoconfrontación individual, se utiliza también la autoconfrontación cruzada, es decir, el análisis entre iguales con el acompañamiento de la persona formadora. El objetivo principal de la autoconfrontación cruzada es que dos colegas del centro vean su práctica conjuntamente y compartan la emoción o las sensaciones, comparen las formas de trabajo, reflexionen sobre el paso del diseño de la actividad a su implementación en el aula, se hagan preguntas, imaginen retos y necesidades comunes, etc. (Clot et al., 2000). De esa forma, la práctica personal se pueda analizar no solo de forma individual, sino también en pequeños grupos, de dos o tres personas.

Por tanto, la autoconfrontación cruzada ofrece la oportunidad de buscar colaborativamente formas de enriquecer la práctica docente (Ozaeta, Sainz Osinaga y Murciano, 2015). Dichas herramientas permiten al profesorado confrontar su trabajo aislado y contrastarlo colaborativamente con compañeros y compañeras de profesión. Así, puede observar su práctica real, analizarla y compartir buenas prácticas

con sus colegas. Consideramos que «poner en juego» la propia experiencia es una forma muy enriquecedora de mejorar las prácticas docentes.

Imagen 6.

Contexto de una autoconfrontación cruzada (CEIP Luis Ezeiza, Eskoriatza).



Autoconfrontación grupal:

¿Cómo se puede conseguir que el impacto de la autoconfrontación, además de llegar a la persona individual y a grupos pequeños, alcance también a todo el colectivo o a la comunidad de profesionales? La autoconfrontación en grupo es un contexto privilegiado para llegar a todo el grupo y compartir las reflexiones con el colectivo. El grupo puede situarse frente a los vídeos, analizar las acciones que se presentan y reflexionar sobre todo ello. Gracias a la autoconfrontación en grupo, se podrían obtener compromisos y desafíos compartidos por el colectivo y, en definitiva, tomar decisiones cualificadas para fortalecer el proyecto de centro. Se trata, en resumen, de un recurso fundamental para la formación docente.

Imagen 7.

Contexto de una autoconfrontación en grupo (colegio Herrikide, Tolosa).



El objetivo de la autoconfrontación cruzada y, especialmente, de la autoconfrontación grupal, es analizar en grupo el trabajo real. Esta actividad a veces genera dudas y miedo a las personas participantes. Muchas personas sienten vergüenza o desconfianza ante la idea de mostrar su trabajo a las demás, porque temen el juicio de los otros. De hecho, una de las principales dificultades de esta metodología es que hay prejuicios frente a la grabación. En ese sentido, estamos generando una cultura nueva, más abierta, con mayor espacio para el debate, porque el trabajo del profesorado no tiene por qué ser secreto, ni oculto, ni realizarse a puerta cerrada. Al contrario, el diálogo entre iguales sobre la propia práctica ayuda a construir la perspectiva colectiva. El objetivo no es otro que comprender la propia práctica, identificar las fortalezas, las dificultades o las dudas, así como detectar los retos propios y los de otros compañeros y compañeras para volver a pensar el modo de afrontarlos. A través de todo ello, se desea fomentar la reflexión, el desarrollo y la transformación colectiva. Se trata, pues, de conformar la comunidad profesional del aprendizaje.

La tarea de la persona formadora

¿Cuál es la función de la persona formadora en el diálogo de autoconfrontación? Explicado de forma breve, la persona formadora desea guiar al profesorado desde las reacciones iniciales frente al vídeo hasta la búsqueda de alternativas, de la descripción de la actividad a su comprensión e interpretación y, por fin, al descubrimiento de nuevas posibilidades. Y, ¿cómo lo hace?

En muchas investigaciones se subraya la importancia del rol y de la forma de actuar de la persona formadora en los diálogos de autoconfrontación (Gaudin & Chaliès, 2012; Gaudin & Flandin, 2014). En las autoconfrontaciones simples, cruzadas o grupales, resulta esencial tener en cuenta acordar las normas de funcionamiento, explicitar los procesos de reflexión y compartir con iguales los pasos que se han dado (Garro et al., 2018). Dar las consignas con claridad, por ejemplo, es muy importante. Garro et al (2018) evidencian que las personas formadoras toman previamente decisiones y utilizan estrategias concretas (tipos de preguntas, función de las preguntas...), con el fin de que el uso del vídeo resulte significativo en el proceso de aprendizaje del profesorado. En todo caso, siempre se debe evitar hacer juicios. A continuación, describimos las funciones que se atribuyen a las personas formadoras:

Tabla 3.

Funciones de la persona formadora en un diálogo de autoconfrontación (Garro et al, 2018).

| CATEGORÍA | DESCRIPCIÓN |
|--|--|
| [01] Dar la consigna | Informa al profesorado de lo que se espera conseguir mediante su participación en el diálogo de autoconfrontación. |
| [02] Solicitar especificaciones | Solicita datos al profesorado para comprender mejor su actividad. |
| [03] Generar controversia | Plantea diversas afirmaciones o preguntas al profesorado para que afloren puntos de vista diferentes y para cambiar discursos que pueden estar preparados de antemano. |
| [04] Establecer relaciones con la teoría | Establece o provoca relaciones entre la actividad y la teoría. |
| [05] Proyectar otras posibilidades | Partiendo de la actividad observada en el vídeo, busca la propuesta de nuevas actividades o puntos de mejora. |
| [06] Repetir, reformular o completar lo que se ha dicho | Retoma, amplía o precisa, con diversos objetivos, lo expresado por el profesorado. |
| [07] Ofrecer apoyo emocional | Acompaña dando ánimos al profesorado, cuando lo necesite, o mitigando las (auto)críticas. |
| [08] Hacer preguntas sobre la autoconfrontación | Pregunta sobre la experiencia de la autoconfrontación. |
| [09] Resumir y proyectar el futuro | Sintetiza lo que se ha dicho en la sesión y ayuda a pensar en las acciones futuras. |

Impactos de la autoconfrontación

Hemos visto que la autoconfrontación es beneficiosa para tomar conciencia de la práctica y para transformar la profesión. Nos gustaría completar lo dicho anteriormente con las siguientes ideas (Ozaeta & Murciano, 2019):

- La autoconfrontación sitúa el foco en la acción y nos ayuda a observarla desde fuera y a objetivar la práctica.
- Nos permite construir y deconstruir la actividad mediante un proceso discursivo (Lussi Borer & Muller, 2014).
- Nos ayuda a modelar la acción futura (Faïta, 2007).
- Nos acerca a las dificultades del día a día de nuestros colegas de trabajo, lo que nos permite comprobar que nuestras dificultades no son únicas, ni personales, sino que, en gran medida, están relacionadas con la profesión (Leblanc, 2007).

- Se movilizan actividades miméticas, lo que nos ayuda a ver a los demás como a nosotros mismos (Durand, 2008).
- Nos ayuda a conocernos mejor (Leblanc et al. 2008).
- Nos pone ante un «doble espejo», y aprendemos a gestionar el aula hacia la enseñanza, a la vez que cedemos el papel principal al alumnado.
- Nos ayuda a mejorar la práctica profesional del aula (Sherin & Van Es, 2009).

Por todo ello, la autoconfrontación puede ser un recurso **para la construcción de la comunidad profesional de aprendizaje y la co-construcción de su cultura.**

3.4.5 COMPROMISOS DEL PROFESORADO Y DEFINICIÓN DE LOS PASOS SIGUIENTES

Al igual que el hito inicial se establece con el diario, el hito final está formado por los compromisos adoptados por el profesorado, que le ayudarán tanto en las intervenciones colectivas como en las grupales. Los compromisos, que se pueden recoger en forma de listado de criterios o de catálogo, reúnen los principios que ha subrayado el profesorado en los temas trabajados. Dichos principios se derivan tanto de los criterios del marco teórico compartido como de las ideas destacadas en el examen de autoconfrontación individual o colectiva. Dichos criterios suelen convertirse en las principales palancas para activar compromisos y, en gran medida, son los que unen la teoría con la práctica. En lo sucesivo, estarán a disposición del centro educativo e influirán en la práctica del profesorado.

A continuación, presentamos, a modo de ejemplo, los compromisos del profesorado de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria de un centro educativo. El profesorado los formuló tras finalizar el primer ciclo de reflexión sobre su trabajo en el ámbito de la expresión oral:

| INTERACCIÓN | OBJETO | INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO |
|---|---|---|
| <p>Actividades para motivar al alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir la actividad. - Partir de los centros de interés. - Buscar complicidad. - Generar ambiente tranquilo. - Generar ilusión y expectativas. - Ofrecer feedback positivo. - Emplear un tono adecuado. - Transmitir emoción e ilusión. <p>Debemos aprender a escuchar mejor. ¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transmitiendo tranquilidad. - Haciendo ver que escuchamos. - Haciendo gestos que indican que prestamos atención. - Asegurando el contacto visual. - Dando importancia a lo que dice el alumnado. - Dejando hablar al alumnado, sin interrumpir. - Controlando las emociones. - Trabajando la escucha también entre el alumnado. - Interiorizando las normas de la conversación. - Utilizando un tono adecuado y diverso. <p>Fomentar la interacción entre el alumnado mediante diversos tipos de preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de comprobación. - Preguntas para plantear hipótesis. - Preguntas cercanas al contexto y a las experiencias del alumnado. <p>Hablar diariamente con cada alumno o alumna. ¿Para qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para generar complicidad y acercamiento. - Para prestar más atención a quienes se van quedando atrás. <p>¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistemáticamente en el momento de acogida. - En los rincones. - En sus momentos especiales o cuando surgen emociones particulares. | <p>Mantener la mirada. ¿Para qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para garantizar la comunicación. - Para conseguir complicidad. - Para mostrarles atención. <p>¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocándonos a su altura. - Verbalizando su importancia. - Organizando adecuadamente el espacio. - Colocando delante al alumnado que se despista con más facilidad. <p>Trabajo de los géneros orales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narración: cuentos, narrar de diversos modos... - Poesía. - Teatro. - Refranes. - Adivinanzas. - Enumeraciones. - Explicaciones de procesos: recetas. - Notas e invitaciones verbales escritas. <p>Solicitar al alumnado la forma correcta.</p> <p>Habría que pensar a quién, cuándo, cómo, qué... corregir.</p> <p>Estrategias de corrección.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Transmitir tranquilidad. - Ofrecer ayuda. - Darles tiempo para que respondan. - Seguir preguntando. - Prestar atención a la organización del aula. - Reflexionar sobre la actividad. |

Tabla 4.
Compromisos acordados por el profesorado de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria para fomentar la expresión oral.

En definitiva, creemos que la innovación exige comprometerse: con el alumnado, con uno mismo o una misma, con el grupo de trabajo y con el proyecto de centro. Para que el cambio que se ha proyectado durante el proceso se promueva y se afiance de forma sistemática, es importante especificar y recoger esa proyección y selección de ideas. Servirá como orientación y guía de la práctica del profesorado y también como rasgo diferenciador del centro.

Tratamiento de las lenguas

4

Tratamiento de las lenguas



Hasta ahora hemos hablado del modelo formativo del profesorado. Sin embargo, dicha formación siempre parte de un tema u objeto problematizado, un objeto que sea un reto para el profesorado. En la trayectoria de MIKER, dicho objeto o tema de estudio se relaciona con el desarrollo de las competencias lingüísticas. En este apartado expondremos nuestro punto de vista sobre el desarrollo de las competencias lingüísticas y el tratamiento de las lenguas, situando como eje central especialmente el aprendizaje y la enseñanza del euskera, y teniendo siempre en cuenta que trabajamos en un contexto plurilingüe.

Si deseamos educar al alumnado para que se comprometa con el euskera y con su comunidad y que, al mismo tiempo, tenga conciencia y comunicación intercultural y plurilingüe, deberemos reflexionar sobre cuál es la situación de la escuela. Y sabemos que la escuela vive una situación compleja cuando hablamos de lenguas.

**¿Cómo vamos a promover el uso del euskera?
¿Cómo influye el desarrollo de las competencias comunicativas en el aprendizaje de los contenidos de otras áreas? ¿Qué relación hay entre las diversas lenguas que se hablan en el centro? ¿Cómo podemos organizar el trabajo integrado de las lenguas? ¿Cómo trataremos el resto de las lenguas familiares de nuestro alumnado? ¿Cómo vamos a trabajar la comprensión y la expresión escrita? ¿Cómo vamos a desarrollar la expresión oral del alumnado? ¿Y la del profesorado? ¿Qué formación tenemos como profesorado para responder a esas preguntas? ¿Cómo es nuestra relación con la comunidad educativa y con el entorno cercano? ¿Cómo vamos a decidir las prioridades?...**

Deseamos fomentar una educación plurilingüe cuyo eje central es una lengua minorizada, y, al mismo tiempo, queremos que el alumnado sea capaz de comunicarse en una o dos lenguas extranjeras. Además, en los centros educativos hay alumnado de diversas culturas y lenguas familiares, lo que aporta otro matiz más a las características y al tratamiento de la diversidad, y supone un reto adicional. En esa situación tan compleja, nuestro objetivo es desarrollar el perfil de todo el alumnado, es decir, situamos al alumnado en el centro. Cada escuela, por tanto, deberá tomar muchas decisiones, teniendo en cuenta su realidad.

4.1 Nuestra meta: construir el perfil del alumnado

¿Cómo queremos que sea nuestro alumnado al final del período de escolarización? ¿Qué

competencias y habilidades queremos que tenga? ¿Qué apego y repertorio lingüístico queremos que tenga? ¿Qué estrategias e intervenciones necesitaremos para dirigir al alumnado desde su punto de partida hacia esa meta?

Dado que uno de nuestros objetivos es el desarrollo de la competencia lingüística, nos parece interesante reflexionar sobre el punto de partida del alumnado y la meta hacia la que queremos dirigirlo. Pensarlo junto con las personas del claustro puede llevarnos a reflexionar y a proponer qué dirección deseamos tomar y qué proceso deberemos hacer. Si esa reflexión se hace en el centro, el claustro podrá construir una perspectiva conjunta y acordar el rumbo.

4.1.1 EL PERFIL LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO COMO OBJETIVO

Hemos visto que definir el perfil del alumnado nos ayudará, por una parte, a definir los objetivos que queremos lograr y, por otra parte, a buscar y precisar la dirección en la que queremos avanzar. Así como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) debe partir de la definición del perfil general del alumnado, si lo trasladamos al ámbito lingüístico, vemos necesario y favorecedor definir el perfil lingüístico del alumnado dentro de ese perfil general. Eso nos resultará muy útil para decidir qué deseamos trabajar con el alumnado y cómo.

A la hora de decidir el perfil lingüístico que queremos lograr, lo primero que deberemos tener en cuenta son los **niveles propuestos por el Marco Común Europeo** (Conseil de l'Europe, 2005). Los currículos en vigor no especifican qué nivel de competencia lingüística debe tener el alumnado al final de su itinerario de aprendizaje, pero, en la práctica, en los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC) se propone el perfil de salida del alumnado. La propuesta de ISEI-IVEI nos puede servir como referencia para la educación obligatoria (Luna, Grisaleña & Alonso, 2015:22).

Tabla 5.
Niveles de referencia
del Marco Europeo para
el final de las etapas
obligatorias (Luna et al,
2015:22).

| | EDUCACIÓN PRIMARIA | ESO |
|------------|-------------------------------------|--|
| EUSKARA | B1 (modelos B y D) A2 (modelo A) | B2 (modelo D) Entre B1 y B2 (modelo B) B1 (modelo A) |
| CASTELLANO | B1 | B2 |
| INGLÉS | A2 | B1 |

Además de las propuestas planteadas para la ESO, hay muchos centros educativos que proponen que el alumnado que finaliza el Bachillerato tenga el nivel C1; por eso, lo preparan para que se presente a pruebas externas y consiga el certificado.

Sin embargo, no basta con especificar el nivel para definir el perfil del alumnado, es imprescindible que todo el profesorado sea consciente de

ese perfil y lo comparta. Proponemos **tres preguntas** de ayuda para la **definición de dicho perfil**:

1. ¿En qué contexto lingüístico vivirá nuestro alumnado dentro de 10 años?
2. ¿Qué competencias, actitudes y repertorio necesitará en dicho contexto?
3. ¿Cuáles son las características de dichas competencias?

Como respuesta a dichas preguntas, presentamos, a modo de **ejemplo**, un mapa que muestra un modelo de perfil lingüístico, fruto de la reflexión realizada con un grupo de docentes. Es evidente que el resultado no va a ser siempre el mismo, responderá a las características y condiciones de cada centro, pero el mapa nos ofrece un modelo interesante del perfil, y también la posibilidad de caracterizar cada competencia con el grupo de docentes.



Imagen 10.
Ejemplo de perfil lingüístico.

4.1.2 PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DEL PERFIL LINGÜÍSTICO

En primer lugar, se debe resaltar que el perfil del alumnado como hablante es multidimensional. Por lo general, se relaciona sobre todo con el uso y la calidad de la lengua, es decir, con la elección de la lengua, con la riqueza discursiva, con la corrección, con la adecuación a la situación comunicativa... En definitiva, al hablar del objetivo del perfil, nos hemos referido a la expresión lingüística y al corpus lingüístico; sin embargo, en dicho perfil de hablante hay también otros aspectos y otras competencias que nos convierten en hablantes plenos. Hablamos de la **actitud** y del **apego** a la lengua, del **respeto** por las personas que la hablan, del **estatus** de la lengua y de la **motivación** hacia el conocimiento de las lenguas. Si tenemos en cuenta que el euskera es una lengua minorizada, todos esos aspectos son fundamentales en el aprendizaje del corpus lingüístico, dado que influyen directamente en la motivación. Es más, a menudo olvidamos que nuestra lengua también es un **mundo de creatividad** (Sarasua, 2013), con su propio

flujo, y que una de las claves más importantes de la motivación reside en sentir que somos parte activa y parte creadora de ese universo. En opinión de Sarasua, en las escuelas no se ha sabido transmitir la euskaldunización como flujo cultural y tampoco se ha transmitido a las nuevas generaciones la idea de que son agentes creativos claves.

¿Con qué relacionamos la creatividad? Hablamos, en concreto, de la **dimensión cultural de la lengua**. Las lenguas son mucho más que herramientas comunicativas aisladas: «La formación de personas euskaldunes plurilingües requiere que, además de la lengua, las personas interioricen las expresiones de la sociedad y de la cultura vasca» (HIK HASI, 2007:9), lo que puede contribuir enormemente a la cohesión ciudadana. Por tanto, hablamos, no solo del aprendizaje y la enseñanza del euskera, sino también de la perspectiva de entender el mundo en euskera y desde el euskera.

La lengua debe ir unida a su cultura, debe ser útil, debe ir acompañada de motivación y apego afectivo. Si bien es cierto que lo entendemos así, en la práctica no se ha trabajado ni compartido qué deseamos hacer con muchos materiales culturales (corpus de canciones y danzas vascas, teatro, literatura...) (Sarasua, 2013). El bertsoarismo es la única disciplina que se ha introducido de forma sistemática en la educación. Sin embargo, ¿eso es todo? ¿Es suficiente con el trabajo realizado hasta ahora con el currículum vasco o con el esfuerzo realizado en numerosos libros de texto? Nos atrevemos a poner sobre la mesa que no se ha incidido lo suficiente en el repertorio cultural ni en la perspectiva social o histórica del alumnado, o al menos que no se ha hecho de forma rigurosa y conjunta. ¿No se ha dejado en manos de cada docente? ¿No depende del interés, de la responsabilidad o del repertorio de cada docente? ¿Cuándo va a llegar de forma sistemática a los claustros la formación y la reflexión sobre toda esa dimensión cultural?

Imagen 11.
Definición del perfil de hablante.



El Proyecto Lingüístico de Centro debería integrar esa perspectiva en los procesos de aprendizaje y enseñanza, y debería trabajarse en los proyectos y en las actividades de aula.

4.2 El plurilingüismo como objetivo, con el euskera como eje

¿Qué significa ser plurilingüe? ¿Cómo se entiende en el País Vasco, con una elevada tasa de escolarización en una segunda lengua? ¿Cómo vamos a promover el uso del euskera? ¿Qué relación hay entre las diversas lenguas que se hablan en el centro? ¿Cómo trataremos el resto de las lenguas familiares de nuestro alumnado?

El proyecto lingüístico de centro debe **gestionar el plurilingüismo** y decidir, entre otras cosas, qué tipo de plurilingüismo se desea fomentar en el centro educativo, ya que, dependiendo de la relación, los horarios y la graduación entre las lenguas, el resultado puede sumar o restar. Al reflexionar sobre todo ello, debemos pensar en cómo entendemos el plurilingüismo.

La **definición de plurilingüismo** está recogida en el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (Conseil de l'Europe, 2005:129) como la capacidad de la persona hablante para relacionarse en varias lenguas. Se plantea como una capacidad individual y compleja, y se define según la funcionalidad de la lengua, es decir, según los medios y las necesidades de comunicación en cada lugar. Si una persona es capaz de comunicarse en dos o más lenguas, decimos que es una hablante multilingüe. Las investigaciones realizadas en el ámbito del País Vasco han demostrado que cuanto mayor es el nivel de bilingüismo, mejores resultados se obtienen en la tercera lengua (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Sagasta Errasti, 2000).

El plurilingüismo debe entenderse como una situación cambiante, que va modificándose a lo largo del tiempo y del contexto. En el contexto de las escuelas vascas, parte del alumnado ya es plurilingüe desde casa, y en la escuela pueden aprender otra u otras lenguas; otra parte del alumnado aprende en la escuela su segunda o tercera lengua. Cummins (1979, 2000) explicó en su teoría de la interdependencia por qué el alumnado bilingüe de modelos de inmersión aprende dos lenguas y cómo realizan transferencias de lo aprendido en una lengua escolar al resto de las lenguas que conocen y utilizan. Un requisito esencial para hacer esa transferencia es que dichas lenguas tengan presencia fuera del entorno escolar y que el alumnado sienta motivación hacia ellas.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es el uso. Cuando la lengua se aprende únicamente como objeto, se promueve un conocimiento muy limitado, que es insuficiente para generar conocimiento sobre su uso (Genesee, 1987). En un contexto como el nuestro, es importante ser consciente de la relación diglósica que hay entre las lenguas, y, si se desea conseguir un plurilingüismo cuyo eje central sea el euskera, resulta imprescindible que

se trabajen de modo explícito las actitudes hacia la lengua. Es necesario **trabajar con intencionalidad la motivación** con el profesorado en el centro educativo y con el alumnado en el aula, a fin de trabajar nuestra conciencia y definir nuestras coherencias para con las lenguas.

Hasta ahora, cuando hablábamos del desarrollo del plurilingüismo, nos referíamos al bilingüismo aditivo (Cummins, 1989). Los **principios** que tenemos en cuenta **para fomentar el plurilingüismo aditivo** son los siguientes (Sagasta Errasti et al., 2010): se da prioridad a la lengua con menor presencia en la comunidad; se promueve el desarrollo de la competencia conversacional y la competencia académica al menos en tres lenguas; se planifican estrategias para desarrollar actitudes favorables y motivación hacia el plurilingüismo aditivo; se utiliza una metodología eficaz para integrar bien las materias y la lengua; y se basa en el enfoque comunicativo. Explicaremos con más detenimiento dichos principios cuando tratemos las características del programa de inmersión y la perspectiva y la metodología del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas.

Cummins (2017) propone dar el salto del plurilingüismo aditivo al plurilingüismo activo, es decir, reivindica el carácter dinámico de las prácticas bilingües o plurilingües. Las lenguas se relacionan de manera compleja en el cerebro de las personas plurilingües, lo que aumenta la importancia de las transferencias, es decir, implica la necesidad de hacer transferencias de una lengua a otra en las dos direcciones. Dicha perspectiva coincide con las aportaciones del marco del *translanguaging*, en expansión hoy en día. El *translanguaging* es un fenómeno complejo, que no resulta fácil de definir y que está en proceso de construcción. Por un lado, se asocia con la capacidad de la persona plurilingüe para utilizar las lenguas de su repertorio y pasar de unas a otras, entendiendo dicho repertorio lingüístico como un sistema integrado (Canagarajah, 2011). En el ámbito de la escuela, se considera una estrategia didáctica, que agrupa inputs y outputs de diversas lenguas en una misma actividad (Saragueta Garrido, 2019). Ello influye en el modo de enseñar las lenguas y rompe el binomio «cada asignatura en una lengua» o «una docente, una lengua». Puede influir en que un tema se trabaje en una lengua y la producción sea en otra distinta o en la lengua de interacción del aula, por ejemplo. Diversas investigaciones han demostrado que esa perspectiva plurilingüe influye favorablemente en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, situándonos en el contexto de una lengua minorizada, nos preocupa la pérdida de la lengua si no se da respuesta a la diglosia. En ese sentido, voces expertas afirman que la lengua minorizada debe tener un espacio propio en el que no compita con la lengua hegemónica, lo cual significa ofrecer al euskera un espacio protegido y flexible. Cenoz y Gorter (2017) proponen lo siguiente con respecto a la forma de actuar en entornos de lenguas minorizadas:

1. Diseñar núcleos vitales funcionales en los que hablar en euskera.
2. Promover la necesidad de hablar en euskera.
3. Utilizar los recursos de las nuevas personas plurilingües para potenciar todas las lenguas y desarrollar la conciencia metalingüística.
4. Potenciar la conciencia lingüística.

Por todo ello entendemos, por ejemplo, que, si se puede, se podrían promover algunas veces grupos de trabajo entre las personas que hablan euskera como L1 para promover sus hábitos de uso. Es importante tener una conciencia clara sobre el uso del euskera y trabajar esa conciencia, tanto entre el alumnado como entre el profesorado. Asimismo, entendemos que, al aprender nuevas lenguas, el alumnado utiliza los recursos que ha adquirido en otras lenguas para el aprendizaje de las nuevas porque, además de servirle para aprender esa nueva lengua, le permiten seguir ampliando la comprensión de las anteriores, reforzarlas y ampliar su conciencia lingüística.

Aún queda por profundizar y por debatir en torno a la estrategia de *translanguaging*. En cualquier caso, teniendo en cuenta la perspectiva del plurilingüismo activo o dinámico, la diversidad lingüística con la que convivimos en los centros educativos, la realidad del euskera y el hecho de que la mayoría del alumnado estudia en un modelo de inmersión, nos reafirmamos en la necesidad de contar con profesorado con conciencia lingüística y formación en el tratamiento de lenguas.

4.3 Lecciones aprendidas sobre el modelo de inmersión

¿Es consciente el profesorado de que buena parte del alumnado estudia en una segunda o tercera lengua? ¿Cómo diseñamos nuestra intervención para gestionar esa situación? ¿Qué estrategias conscientes utilizamos para dar respuesta a la diversidad? ¿Qué conciencia tenemos a la hora de integrar los contenidos de área con la lengua? ¿Cómo tenemos en cuenta la lengua familiar del alumnado? ¿Cómo utilizamos nuestro discurso para promover la comprensión y la producción del alumnado? ¿Se hace alguna reflexión en el centro educativo sobre los requisitos para que el modelo de inmersión resulte exitoso?

Hace ya más de 50 años que se puede estudiar en euskera en las escuelas. Cuando la lengua familiar coincide con la escolar, no hay ninguna interrupción porque la lengua familiar se trabaja en la escuela y en casa se sigue y se apoya el proceso escolar realizado. En ese caso, decimos que el alumnado se encuentra en un programa de mantenimiento. Sin embargo, eso no es tan simple cuando la enseñanza es bilingüe, cuando la lengua escolar no es la L1 del alumnado y el proceso de aprendizaje no se realiza en la lengua familiar. Hablamos del «programa de inmersión».

Desde la primera experiencia en Montreal en 1962, fueron evidentes los **requisitos que contribuyen al éxito del programa de inmersión**: la

procedencia lingüística del alumnado es la misma y no hay alumnado en desventaja; el profesorado conoce la L1 del alumnado, la respeta y la hace respetar; las familias han decidido participar en el programa de forma voluntaria y reconocen la importancia de estudiar la lengua escolar y de mantener la de casa; y, finalmente, el programa se ha organizado para dar respuesta a las necesidades del alumnado y no desfavorecer su lengua familiar. Se trata, en definitiva, de promover un bilingüismo equilibrado.

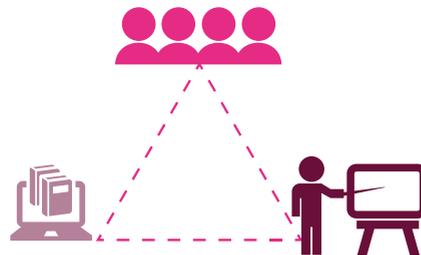
Hoy en día, sin embargo, ¿se cumple íntegramente alguno de esos requisitos en las escuelas? ¿En qué punto estamos con respecto a su implementación? En la misma aula coinciden alumnos y alumnas de diversas procedencias lingüísticas y se están implementando a la vez el programa de mantenimiento y el de inmersión. La lengua escolar de parte del alumnado no es la L2, sino la L3 o la L4, y está en situación de desventaja. Además, el profesorado a menudo desconoce la lengua familiar del alumnado, y el programa escolar no puede abarcar todas las lenguas familiares del centro. Es necesario, por tanto, que el profesorado reflexione sobre la compleja situación de las escuelas y diseñe estrategias con las que dar respuestas coherentes y cohesionadas.

La mayoría del alumnado que hoy en día estudia en los modelos D y B lo hace en la L2. Resulta indispensable tener en cuenta cómo influye la situación de inmersión en el triángulo didáctico del aula, es decir, en el proceso de aprendizaje de lenguas por parte del alumnado, en las características del profesorado, así como en el material y las metodologías que se emplean (Manterola, 2010):

Imagen 12.

Triángulo didáctico del modelo de inmersión (resumido de Manterola, 2010).

- Los errores no son fracasos.
- Mezclar la L1 y la L2 forma parte del proceso.



- Basado en la perspectiva comunicativa y funcional.
- Enseñanza de la lengua en función del objetivo y de las situaciones comunicativas.
- Principalmente en la etapa infantil “el alumnado aprende de manera inconsciente en situaciones de aula” vs «el aula es un sistema complejo preparado expresamente para que se produzca el aprendizaje, y los objetos lingüísticos son recursos para ello».
- Aprendizaje mediante situaciones comunicativas y observación de la forma: reflexión metalingüística.
- Es bilingüe.
- Es un modelo para el alumnado, tanto de uso como de respeto hacia ambas lenguas.
- Expresión oral cuidada: vocabulario reducido, gramática simplificada, ritmo del discurso pausado y con apoyo gestual.
- Abundantes repeticiones.
- Numerosas preguntas al alumnado.
- Input comprensible y negociación del significado.
- Facilita la producción de frases y expresiones diarias mediante contextos comunicativos diseñados expresamente para ello.

Todos esos aspectos se deben trabajar a lo largo del itinerario educativo y se deben ofrecer los recursos adecuados para poder desarrollarlos en cada etapa. En cualquier caso, en este apartado vamos a detenernos específicamente en los criterios y en los enfoques que ayudan a la adquisición oral y escrita en la inmersión temprana. Más adelante, hablaremos de la perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas.

4.3.1 EN EL INICIO ESTÁ LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL

Con respecto a la inmersión temprana, deseamos identificar las claves que pueden ayudar al profesorado a promover la adquisición de la lengua en el ámbito de la educación infantil. En la educación infantil, el modelo es la lengua cotidiana, la que se utiliza y se desarrolla en situaciones diarias. Hemos reunido las claves para intervenir en dichas situaciones en este **listado de criterios para favorecer la estimulación del lenguaje oral en educación infantil**:

CRITERIOS PARA FAVORECER LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

1. Es muy importante interaccionar y conversar con los niños y las niñas. Debemos prestar atención a nuestra expresión oral y a nuestra forma de comunicarnos. No debemos olvidar que tenemos el rol permanente de ofrecer *input* y de promover la expresión oral del alumnado.
2. Debemos formular frases completas, teniendo presente que para muchos niños y niñas seremos el modelo principal a través del cual tienen contacto con el euskera. En los modelos de inmersión, a menudo somos el único referente o de los pocos referentes que las niñas y los niños tienen en euskera.
3. Conviene usar una lengua rica y variada, adaptada a cada etapa del desarrollo infantil: el habla infantil a menudo les ayuda a pronunciar las primeras palabras; las oraciones simples son más sencillas de entender que las compuestas... Si analizamos cuáles son los retos lingüísticos de cada criatura, podremos adaptarnos a sus necesidades.
4. Se deben diseñar tiempos y momentos para que las niñas y los niños hablen y cuenten. Cuando hablan, se les ocurren ideas, pensamientos y se fomenta la reflexión. Por lo tanto, es necesario dedicar más tiempo a la expresión oral de los niños y las niñas mientras están en la escuela.
5. ¿Cómo podemos conseguir que cada criatura tenga tiempo para hablar, para expresarse? Cada criatura tiene su ritmo y su manera de hablar. Es importante no interrumpir su discurso, escucharla y mostrar interés por lo que nos está contando. Los niños y las niñas necesitan tiempo para hablar con las personas adultas. De forma individual con la maestra o el maestro, o en grupos reducidos, se le abre la oportunidad de conversar, de leer o contar cuentos, de cantar...
6. Es importante que las niñas y los niños escuchen a las personas adultas contar historias porque aprenden mucho de las vivencias de las personas adultas. A través de esos relatos, reciben ejemplos con los que irán creando su propio discurso.
7. Una vez a la semana se puede planificar de forma específica «el día para hablar». Se puede dividir al alumnado en grupos y colocar a una persona adulta en cada grupo para que estimule el discurso de los niños y las niñas, identifique sus necesidades lingüísticas y documente su desarrollo lingüístico.

8. Se deben aprovechar los momentos íntimos que hay en educación infantil: la siesta, el cambio de pañal, la hora del almuerzo, los momentos de vestirse y desvestirse... Son momentos privilegiados para conversar, promover el habla, cantar y disfrutar del momento.
9. El profesorado y todo el personal auxiliar de la escuela debería hablar a diario con las niñas y los niños, sin olvidar a los más callados o más tranquilos. No olvidemos que deberemos hablar mucho con aquellos que hablan menos.
10. Los grupos para estimular la conversación se pueden organizar siguiendo diversos criterios: la edad, el tema, los intereses... Los niños y las niñas se comunican con más facilidad con las personas que hablan su propia lengua. En los casos de falta de seguridad, se debe ofrecer gran variedad de propuestas, por ejemplo, quizás se sientan más protegidos hablando en pequeños grupos o conversando individualmente con la maestra o el maestro. A partir de los tres años, se pueden diseñar contextos que fomenten la interacción en euskera entre iguales, influyendo así en las capacidades y en los hábitos de uso.
11. Recordemos que los cuentos, los poemas, las canciones, los trabalenguas y las adivinanzas son recursos excelentes para que los niños y las niñas disfruten hablando y escuchando la lengua. Dichos recursos les ayudan a expresar sus sentimientos, a construir vínculos entre el pensamiento y la lengua y, en definitiva, favorecen el desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas. Para ello, es importante que el profesorado cuente con un rico repertorio cultural y literario, que le permita utilizar expresiones culturales y literarias procedentes de la literatura infantil, tanto de la tradición escrita como de la tradición oral. No olvidemos que como docentes tenemos gran responsabilidad en la transmisión del euskera y de la cultura vasca y que para que el repertorio del alumnado sea rico también lo deberá ser el nuestro.

4.3.2 LA INTRODUCCIÓN DE LA ESCRITURA A DEBATE: CUÁNDO Y CÓMO EMPEZAR

Vivimos en una sociedad alfabetizada, plurilingüe, digital y globalizada, por lo que el primer contacto con la lengua escrita se produce mucho antes del inicio de la vida escolar. Sucede si la niña o el niño ha tenido oportunidad de explorar o de experimentar en casa con objetos relacionados con la lengua escrita, o si ha podido observar las prácticas de personas con destrezas más desarrolladas que las suyas, imitarlas o participar en dichas actividades. Sin embargo, en los países con un sistema educativo nacional fuerte y elevadas tasas de escolarización, la responsabilidad principal de alfabetizar a la población se le atribuye a la escuela (Ríos, 2006), aunque, como ya hemos dicho, la escuela no sea el único entorno de alfabetización (Griffin & Morrison, 1997; Llamazares Prieto, 2006; Niklas & Schneider, 2013; Swain & Cara, 2017). Tampoco se puede olvidar, además, que todos los niños y las niñas no parten en la escuela con el mismo conocimiento de la lengua escrita (Tolchinsky et al., 2012).

¿Cuándo y cómo se debería enseñar la lengua escrita en la escolarización temprana?

Son muchos **los retos y debates actuales** en torno al inicio de la enseñanza de la lengua escrita (cuando se trata de la primera alfabetización). A continuación, citamos algunos de ellos: a) cuándo iniciar la enseñanza de la lengua escrita y cómo articular la enseñanza entre las prácticas discursivas escritas y la enseñanza del sistema escrito; b) cómo responder a

la diversidad de conocimientos previos sobre lengua escrita del alumnado; c) cómo articular la enseñanza de la lengua escrita y de la lengua oral; d) cómo articular la enseñanza de la lectura y de la escritura; e) cómo articular la lectoescritura analógica y la que se realiza en los entornos digitales; f) cómo diseñar la transición de educación infantil a educación primaria; g) en qué idioma se debe hacer la primera alfabetización escolar en los sistemas educativos cuyo objetivo es la alfabetización plurilingüe.

Hay **varias tendencias**, con las que se busca dar respuesta a esos dilemas.

Con respecto a cuándo comenzar, algunas corrientes recomiendan hacerlo lo antes posible, sobre todo si se trata de alumnado con contextos familiares pobres en recursos de lengua escrita (Ferreiro, 1999; Wells, 2003). Por otro lado, las corrientes opuestas afirman que se debe esperar a que las características de la persona y sus necesidades neurológicas, psicomotrices, cognitivas, sociales y afectivas estén preparadas para ello (Almon & Miller, 2011; Suggate, Schaughency, & Reese, 2013).

En cuanto al modo de articulación de las prácticas discursivas de la lengua escrita y la enseñanza del sistema de escritura, se distinguen dos posturas: por un lado, hay quienes afirman que el sistema de escritura y las prácticas discursivas se deberían enseñar de forma diferenciada; y, por otro, están quienes consideran que se deberían enseñar simultáneamente.

Según el primer criterio, es necesario dominar el sistema de escritura antes de abordar la comprensión y la producción de textos; es decir, no se debe iniciar la inmersión en procesos de comprensión y de producción de textos reales antes de que los niños y las niñas hayan desarrollado las habilidades de codificación y descodificación. Desde la segunda postura, sin embargo, se afirma lo contrario: se debe iniciar la inmersión del alumnado en procesos de comprensión y de producción de textos antes de que domine el sistema de escritura, porque esa inmersión, precisamente, le ayudará a adquirir y a dominar el sistema de escritura. Esta segunda postura incluye, a su vez, otro dilema: ¿qué espacio hay que dedicarle a la instrucción explícita del sistema de escritura? Nos referimos a aprender a nombrar y a trazar manualmente las letras, los signos de puntuación y los números, así como a la enseñanza de las relaciones fonográficas; dicho de otro modo, se plantea integrar desde una perspectiva constructivista y funcional los métodos clásicos de enseñanza caligráfica y las relaciones fonográficas (Goigoux, 2004, 2016; Ibarra Lizundia, 2008; Tolchinsky & Solé, 2009).

Se trata de un dilema de difícil solución, a pesar de que la educación basada en competencias dé prioridad a la perspectiva constructivista y, en consecuencia, favorezca el punto de vista constructivista y funcional de la capacidad de comunicación escrita. Cada centro educativo deberá posicionarse frente a dicho dilema y dar cuenta de su postura en el proyecto lingüístico de centro, lo que requiere que el claustro emplee tiempo en debatir y alcanzar acuerdos.

A continuación, enumeramos mediante el siguiente listado **algunos criterios que el profesorado debería tener en cuenta con respecto al aprendizaje y a la enseñanza de la lengua escrita:**

CRITERIOS PARA GESTIONAR EL INICIO DE LA LENGUA ESCRITA

1. El motor del aprendizaje son las vivencias y las experiencias que las niñas y los niños experimentan con la lengua escrita desde edades tempranas. Para ello, deben contar con un entorno letrado, donde puedan ver cómo las personas adultas utilizan diariamente la lectura y la escritura. Los juegos simbólicos ofrecen un sinfín de posibilidades de hacerlo. El ritmo deberá ser acorde con las características y las necesidades del niño.
2. Escuchar es una importante vía de acceso a las prácticas discursivas escritas. Ver a personas mayores leyendo o escuchar cómo leen textos influye enormemente en el desarrollo de la lectura, a la vez que ayuda a trabajar la comprensión lectora antes de haber aprendido a leer (Fons, 2010): las niñas y los niños participan poniendo imágenes a lo que han escuchado, pueden responder a preguntas o pueden hacer preguntas, además de comentar lo que les han leído. Mediante esa interacción con las personas adultas, los niños y las niñas construyen relaciones afectivas y experiencias positivas hacia la lectura.
3. El objetivo de la alfabetización inicial es acercarse a las prácticas discursivas de la lengua escrita. Se trata de despertar y alimentar el interés por la lengua escrita. Para ello, es fundamental el empleo de textos reales, que tengan un objetivo comunicativo real y con los que las niñas y los niños disfruten.
4. De hecho, no conseguirán dominar el sistema de escritura en contextos parciales o aislados, sino en contextos en los que tengan lugar acciones plenas de lectura y escritura. En dicho contexto la interacción oral entre iguales y la que se da con la maestra o con el maestro tienen una importancia esencial (Fons, 2010) porque permiten trabajar el significado que la interacción tiene para la niña o el niño.
5. Cuando escriben, los niños expresan oralmente lo que han escrito, aunque para la maestra resulte indescifrable. De hecho, a esa edad no dominan aún el sistema de escritura, por lo que a menudo la lectura y la escritura les genera conflictos, pero también les sirve de estímulo para la reflexión metalingüística. Por ello, en el aula se deben fomentar lecturas y producciones escritas que estimulen esas reflexiones para que las niñas y los niños construyan no solo conocimientos sobre las prácticas discursivas, sino también sobre el sistema de escritura. Por tanto, es indispensable que hablen de la lectura y de la escritura con sus iguales y también con personas más expertas.
6. Cuando un niño o una niña que no domina el sistema de escritura lee (observa) un texto, es capaz de construir numerosas hipótesis e inferencias. Es evidente que, a medida que vaya dominando el sistema de escritura, también las inferencias y las hipótesis serán más ajustadas o correctas, ya que será capaz de utilizar la información que le dan las características gráficas del texto. Con la escritura sucede algo parecido. A pesar de no dominar el sistema de escritura, un niño o una niña de esa edad es capaz de expresar por escrito lo que quiere decir a una persona que no está presente y también es capaz de dictar a otra persona que domine el sistema de escritura lo que quiere escribir. A través de las representaciones que construya sobre el sistema de escritura, podrá trazar con la mano las palabras que desea expresar (escritura prealfabética).
7. Cuando surge la necesidad de la escritura (una enumeración, una nota, un cuento...), en lugar de dictar palabras al maestro o a la maestra, resulta aún más beneficioso que el principiante y la persona experta respondan conjuntamente al reto. El alumno o la alumna no domina aún la planificación, la notación gráfica ni la revisión, pero, así, conjuntamente, vivirán el proceso

completo de producción de un texto. La maestra puede proponer a la niña escribir juntas, sin que una copie lo que escribe la otra, haciendo aportaciones desde lo que cada una sabe, lo que conlleva conversar y tomar conciencia del propio proceso (Fons, 2010).

8. Dado que la perspectiva constructivista y funcional tiene un enfoque holístico, no propone la progresión en función de los contenidos. De todas formas, los indicios de progresión serán evidentes a partir de las características de los textos que los niños y las niñas leen, ya que la extensión y la complejidad irán en aumento y la progresión se irá desarrollando en espiral. En ese sentido, el punto de partida es la escritura del propio nombre (Nemirovsky, 1999). El nombre de cada persona constituye el texto más básico, formado por una o por muy pocas palabras, a través del cual cada persona se nombra a sí misma y se identifica, a la vez que le sirve también para expresar o comunicar su propiedad o autoría. Para que sea posible producir textos cada vez más largos y discursivamente más diversos, es fundamental crear actividades contextualizadas.
9. Por lo tanto, resulta claro que el desarrollo de la lectura y de la escritura se produce a través de la expresión oral, mediante la interacción con personas expertas o iguales. Del mismo modo, es importante debatir con las niñas y los niños que hay una relación compleja entre la lengua oral y la escrita. Podemos hacer hipótesis, contrastar o reflexionar, para que entiendan desde el principio que la expresión oral y la expresión escrita no son lo mismo y que tienen normas y estilos diferenciados (Fons, 2010).
10. El profesorado debe invitar al alumnado más joven a probar y a experimentar, no solo a copiar. El maestro o la maestra debe explicar a cada niño o niña lo que ha hecho bien y también lo que necesita mejorar. Así, ese niño o niña tomará conciencia de su aprendizaje, se atreverá a probar en un ambiente protegido, preguntará, investigará y entenderá el error como una fuente de aprendizaje (Fons, 2010).

Dado que hasta ahora hemos hablado de la alfabetización inicial, de aquí en adelante deberíamos hablar de la alfabetización intermedia y de la alfabetización disciplinar (Shanahan & Shanahan, 2008). Por eso, a continuación, vamos a pasar de la adquisición inicial al marco del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas, cuya práctica y desarrollo tiene lugar a partir de la educación primaria.

4.4 En busca de un marco para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

¿Cómo entiende el profesorado de educación primaria y educación secundaria el trabajo lingüístico? ¿Cómo enseñamos las lenguas en nuestro centro? ¿El profesorado de lenguas cuenta con criterios consensuados sobre los modos de enseñanza, los contenidos y lo que se evalúa? ¿Cuáles son esos criterios? ¿Todo el profesorado del centro presta atención a la lengua o es solo

responsabilidad del profesorado de lenguas? ¿Los libros de texto se eligen de acuerdo con criterios claros y compartidos? ¿Cuáles son esos criterios? ¿Somos conscientes de las oportunidades que nos ofrece la interacción didáctica en el aula para trabajar y desarrollar la competencia comunicativa?

Sabemos que nuestra didáctica de la lengua dependerá de nuestra forma de entender la lengua. Durante mucho tiempo se creyó que la función principal del lenguaje era representar la realidad, dejando así la función comunicativa en segundo plano o dependiente de la anterior. Hoy en día, sin embargo, nadie pone en duda el enfoque comunicativo de la lengua, es decir, que la función principal de la lengua es dar respuesta a las situaciones comunicativas que se nos plantean, realizar acciones con la lengua, aprender sobre el mundo e interactuar con las personas (Bronckart, 2007a). Si lo entendemos así, estaremos de acuerdo en que el desarrollo lingüístico tiene lugar a través de los contenidos (tratamiento integral de contenido y lenguas), basado en textos y trabajo conjunto entre las lenguas (tratamiento integrado de las lenguas), y en interacción o de forma dialógica. Esos tres aspectos conforman la **perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas**.

Sin embargo, todo el profesorado no comparte la misma perspectiva sobre la enseñanza de las lenguas. A menudo, en el mismo claustro hay diversas formas de ver y trabajar la lengua, o, dependiendo de la lengua, hay diferencias metodológicas, muchas veces guiadas por los libros de texto, sin ser conscientes de que cada libro de texto propone una metodología determinada. Por tanto, puede suceder que en el mismo centro educativo se utilicen metodologías muy diferentes según el área o la lengua.

En ese sentido, una educación plurilingüe eficaz exige cuidar los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de las lenguas, más aún si se tiene en cuenta que hay una lengua minorizada en medio. Por nuestra parte, optamos por el tratamiento integral e integrado de las lenguas.

4.4.1 TRATAMIENTO INTEGRAL DE LAS LENGUAS

¿A qué nos referimos cuando hablamos del tratamiento integral de las lenguas? Durante los últimos años se han dado a conocer investigaciones que ponen de relieve las ventajas del tratamiento integral de las lenguas. De hecho, la lengua se estudia en contextos sociales situados, y dicho proceso incluye dos dimensiones: **la dimensión disciplinar y la dimensión lingüística** (Snow et al., 1989; Navés & Muñoz, 2000; Sainz Osinaga et al., 2011). La didáctica integral ofrece la propuesta más adecuada para desarrollar el currículum en una segunda lengua, así como para lograr el aprendizaje significativo de cualquier lengua. Además, **para llegar a un aprendizaje profundo de un área, es imprescindible dominar el lenguaje de esa área** y ser capaz de comunicar los contenidos, los conceptos, las acciones, etc. (Meyer et al., 2015).

Sin embargo, ¿cómo vamos a llegar a ese aprendizaje profundo si hay obstáculos para comprender los propios textos del área? Prueba de ello son, por ejemplo, las dificultades que tiene buena parte del alumnado con los enunciados de los problemas matemáticos. El problema es un género que se utiliza con frecuencia en la didáctica de las matemáticas y, sin embargo, no se trabaja como género (Plazaola & Leutenegger, 2003). Las dificultades provienen a menudo de no trabajarlo como género. Para solucionar un problema, ¿basta con plantear la situación, especificar la pregunta y solicitar la respuesta al

«En un aparcamiento hay 500 plazas para aparcar coches. Veinte de los aparcamientos son para personas con diversidad funcional. De entre las que quedan, hay 75 plazas para las personas que viven en los alrededores. De entre las que quedan, $3/5$ se han vendido y el resto se ha dejado para alquiler. Calcula la cantidad correspondiente a cada tipo de aparcamiento».

No hay ningún apoyo contextual (gráficos, imágenes...) que favorezca la comprensión del enunciado. Además, el enunciado está escrito en un único párrafo y no se han diferenciado tipográficamente ni los datos ni la pregunta. Para un alumno o alumna que esté estudiando en la L2, hay elementos que dificultan la comprensión: a) **sinónimos:** para nombrar el lugar de estacionamiento de coches se utiliza tanto «aparcamiento» (*aparkaleku*) como «plaza» (*toki*); además, también se han utilizado elipsis; b) **palabras polisémicas:** la palabra «aparcamiento» (*aparkaleku*) se utiliza con dos significados: «plaza» (*toki*) individual y «edificio de aparcamiento» (*aparkatzeko eraikina*). Hay también otras palabras polisémicas como «quedar» (*gelditu*) o «dejar» (*utzi*), que en matemáticas tienen el significado específico de «restar». Se añade también el empleo de léxico matemático específico: «calcular» (*kalkulatu*), «cantidad» (*kopuru*), $3/5$...

alumnado? A veces, no. Veamos un ejemplo (Garro & Perez Lizarralde, 2010): Como puede verse en el ejemplo, hay elementos que dificultan la comprensión del enunciado. Sin embargo, comprender bien el enunciado puede ayudar al alumno o la alumna a resolver el problema con éxito, ya que suele ser la parte que más dificultades le plantea.

Por consiguiente, **el trabajo de la competencia comunicativa va más allá de la didáctica de la lengua**, y es una tarea que corresponde también al profesorado de otras áreas. Dicha idea se subraya también en el marco de Heziberri:

«Pero no solo el profesorado de lenguas está comprometido en el desarrollo del plurilingüismo sobre el eje del euskera, sino que la institución escolar en su conjunto está implicada en el proceso de tratamiento integral de las lenguas. [...] El logro de las competencias básicas disciplinares de las mencionadas áreas requiere que el alumnado aprenda, junto con los contenidos, las formas de expresión

propias del área y que los use de forma integrada en la resolución de las situaciones problema propios de cada una». (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura, 2014: 35)

Sin embargo, ¿es suficiente dominar adecuadamente la lengua de las funciones cotidianas para hablar sobre un área? Nos parece que no. Las investigaciones muestran que incluso el alumnado de las zonas vascófonas tiene dificultades para utilizar el lenguaje asociado al área, tanto a nivel de léxico como a nivel de recursos para elaborar el discurso sobre esa área. Nos referimos a los géneros textuales —explicación oral formal o debate, por ejemplo (Dolz & Schneuwly, 1997)— y a las estructuras de pensamiento o a las funciones cognitivo-discursivas —por ejemplo, definir, plantear hipótesis, exponer relaciones causa-efecto, clasificar, contrastar, evaluar o inferir— (Dalton-Puffer & Bauer-Marschallinger, 2019).

El área de conocimiento tiene su propia comunidad discursiva y sus formas características de expresión.

Por tanto, en la escuela se deben trabajar ambos aspectos: el contenido del área y la forma de expresar dichos contenidos. Si el vocabulario de una alumna o un alumno es escaso, esa carencia influirá también en otras áreas (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas), porque su capacidad de expresión estará limitada. Son las dos caras de una moneda: la enseñanza de las áreas puede ayudar a desarrollar la capacidad lingüística y, al mismo tiempo, el aprendizaje lingüístico cobra sentido cuando se desarrolla y amplía de forma natural a medida que se adquieren los contenidos del área. Es decir, la lengua se aprende utilizándola en situaciones lingüísticas contextualizadas, ya que dichas situaciones dan sentido a la actividad lingüística. Así pues, la escuela, articulando las áreas de conocimiento y la lengua, debe ofrecer al alumnado la posibilidad de utilizar la lengua en situaciones contextualizadas (Sainz Osinaga et al., 2011).

Cuando hablamos de lenguaje académico, se debe tener en cuenta que la alfabetización académica y la alfabetización disciplinar exigen el empleo del lenguaje discursivo específico de esa área (Swain, 2001; Meyer et al., 2015). Es más, la comprensión académica profunda no puede producirse si el uso del lenguaje académico no es adecuado, por tanto, el aprendizaje será satisfactorio siempre y cuando el alumnado sea capaz de articular adecuadamente los conocimientos y la comprensión, y eso solo ocurre cuando se ha construido una relación sólida entre pensamiento y lenguaje. Por tanto, en opinión de dichos autores, más que de conocer contenidos, deberíamos hablar de construir significados. Para esa tarea, es decir, para la construcción, exposición y argumentación del pensamiento, se complementan el lenguaje cotidiano y el lenguaje relacionado específicamente con los contenidos. El profesorado debe ser capaz de crear y ofrecer situaciones y contextos que se asemejen a la realidad tanto como sea posible. En un proceso de aprendizaje de esas características, la lengua desempeña una función fundamental: por un lado, la lengua sirve para visibilizar la comprensión y el pensamiento del alumnado; y, por otro, la lengua es también una herramienta con la

que el profesorado puede incidir en la comprensión y el pensamiento del alumnado, mediante sus intervenciones pedagógicas y su andamiaje, lo que facilita el proceso de aprendizaje del alumnado.

Hoy en día todavía hay muchos docentes que relacionan la lengua con la gramática y la corrección. Es necesario, por tanto, incidir en el pensamiento del profesorado, ya que todo lo expuesto hasta ahora exige prestar atención al lenguaje de cada área y diseñar e implementar sistemática y explícitamente el trabajo lingüístico junto con el trabajo de los contenidos, además de dejar espacio para la reflexión metalingüística (Swain & Lapkin, 2001; Meyer et al, 2015).

4.4.2 TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS

Hablamos del **tratamiento integrado de lenguas** cuando nos referimos específicamente al aprendizaje y a la enseñanza. ¿Qué es el tratamiento integrado de lenguas? No es ni una metodología ni un proyecto. Entonces, ¿qué es? Es un enfoque incluido dentro de la didáctica de las lenguas. Tiene en su base la hipótesis de la interdependencia formulada por Cummins (1979, 2000), la cual demanda **provocar transferencias entre las lenguas**. Para ello, es imprescindible diseñar e implementar de forma integrada la enseñanza de las lenguas, es decir, los principios metodológicos y el enfoque didáctico deben ser los mismos para todas las lenguas que se aprenden y se enseñan en un centro educativo y los contenidos lingüísticos deberán estar repartidos entre las lenguas.

Desde esa perspectiva, defendemos un **enfoque comunicativo y discursivo**. Siguiendo a Bronckart (2007a), entendemos la producción lingüística relacionada con la actividad humana, en la que el hablante moviliza sus conocimientos lingüísticos para responder a una situación comunicativa concreta y real, y esa **producción lingüística se realiza a través de textos**. Por tanto, la forma más eficaz para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado será la enseñanza y el aprendizaje a través de géneros textuales (Dolz & Schneuwly, 1997). ¿Por qué? Por un lado, porque los textos son unidades de comunicación creados por la sociedad para dar respuesta a las necesidades comunicativas que surgen en cada momento, es decir, son necesarios para formar parte de la sociedad. La segunda razón es que los textos colocan al alumnado en la tesitura de ofrecer una respuesta textual adecuada a situaciones comunicativas concretas, a la vez que permiten al profesorado trabajar de manera sistemática todos los aspectos del texto. Y la tercera razón es que los aspectos discursivos de las lenguas se transfieren de una lengua a otra (Idiazabal & Larringan, 1997; Manterola, 2010), por ejemplo, la estructura textual, los elementos discursivos (criterios de coherencia y cohesión), las estrategias de comprensión, los elementos paralingüísticos (mirada, tono, voz, expresión corporal...).

Las investigaciones han demostrado que, por ejemplo, cuando se debate en una lengua después de haber aprendido a hacerlo en otra, se transfieren diversas capacidades, tanto en lo que respecta a la organización textual como en lo que respecta a los aspectos discursivos:

Ejemplo de transferencia entre lenguas: el debate

En un colegio situado en un entorno mayormente vascohablante (para el 70 % del alumnado la L1 es el euskera y para el % 30 el euskera y el castellano), se realizó una práctica de formación reflexiva del profesorado (Murciano Eizagirre, 2019), en la que participaron cuatro docentes de los niveles quinto y sexto de Educación Primaria. La formación se centró en el debate, con la finalidad de crear una secuencia didáctica para trabajar los debates en el aula y demostrar que, aunque solo se hayan trabajado los aspectos del debate en euskera, son perfectamente aplicables a los debates en castellano. En el trabajo del debate en euskera, se tuvieron en cuenta estos dos aspectos: cómo argumentar y cómo recoger las opiniones de las demás personas para construir el propio discurso, es decir, cómo usar el discurso referido.

Los pre-textos se elaboraron en ambas lenguas. Se propuso debatir sobre la «moda de vestir». Tras plantear en el aula actividades para trabajar tipos de razonamiento e incorporar las opiniones de las demás personas, se elaboraron post-textos en euskera y en castellano, sobre el tema de la «sostenibilidad». A pesar de que las estrategias de razonamiento solo se habían trabajado en euskera, el alumnado fue capaz de desarrollar argumentos en castellano y de incorporar las opiniones de las demás personas en su propio discurso. Ofrecemos a continuación un extracto, a modo de ejemplo:

MOD2: Martxel (...)

MOD1: Jon

JON: **Al respecto que ha dicho eh Jone** eh también en Marruecos o en otros países XXX

MOD2: Iñaki

IÑA: Pues **yo no estoy de acuerdo con Jone porque** es verdad que en África hay mucha crisis/ no lo puedo negar **pero...**

MOD1: Oier

OIR: **Yo estoy de acuerdo con Endika porque** los Gobiernos no dan nada a los pobres/ siempre lo gastan haciendo casas

MOD2: Jone

JON: Yo **eh al respecto que ha dicho Iñaki** eh yo quería/ yo no sabía que estaban tan mal los indonesios entonces pues yo creo que **también** tienen que ayudar no a los indonesios de África solo/ en todo el mundo **como ha dicho Endika.**

Las palabras que se han destacado en negrita son fórmulas de razonamiento y también estrategias para expresar o reformular con nuestras palabras el discurso de otra persona. Como puede verse, se han hecho transferencias del euskera al castellano. Sabemos, sin embargo, que cada lengua tiene sus propias estructuras para llevar a cabo dichos ejercicios. En ese sentido, en el ejemplo pueden verse aspectos morfosintácticos que deben mejorarse o trabajarse de manera específica.

Hemos visto que **las transferencias no son espontáneas**, sino que debemos ayudar al alumnado a hacerlas dentro de un mismo género, entre diversos géneros y entre lenguas (Garro, Azpeitia, Sainz Osinaga & Ozaeta, 2021). No obstante, hay otros aspectos lingüísticos (gramaticales, semánticos, verbales, frases hechas, etc.) que deben trabajarse de manera específica en cada lengua, a partir del texto que se está trabajando y en función de los requisitos de dicho texto. De hecho, en el ejemplo anterior podemos ver que el alumnado tiene problemas para utilizar el estilo indirecto o para expresar con sus propias palabras las opiniones de las demás personas («al respecto que ha dicho Jone»), así que para corregirlo deberán trabajar específicamente la fraseología.

Por lo tanto, cabría decir que para hacer transferencias de una lengua a otra es fundamental que el profesorado de lenguas se reúna y **tenga en cuenta diversos aspectos** con el fin de llegar a acuerdos y actuar de forma coherente:

- Analizar conjuntamente sus prácticas y tomar decisiones consensuadas para mejorarlas.
- Realizar una programación de lenguas coordinada y decidir qué género y qué aspectos discursivos y lingüísticos correspondientes a ese género se van a trabajar.
- Trabajar la secuenciación de las lenguas.
- Emplear una metodología común.
- Acordar cuál es el material didáctico más adecuado para trabajar cada lengua.
- Consensuar los criterios de evaluación.
- ...

Cuidar esos aspectos nos servirá de ayuda para ordenar y coordinar mejor nuestro trabajo y, en consecuencia, la enseñanza de lenguas será más eficaz.

4.4.2.1. Mapa de géneros del centro educativo

El **mapa de géneros** resulta una herramienta interesante para trabajar la colaboración entre lenguas (Etxarte, 2006). En dicha colaboración entre lenguas, el profesorado decidirá los géneros textuales que el alumnado trabajará en el período correspondiente (si entre los textos narrativos se trabajarán el cuento, el cómic o el teatro; si entre los textos argumentativos se trabajarán los anuncios o la carta de solicitud...). Para facilitar ese trabajo, resulta útil la plantilla creada para hacer el mapa de géneros textuales. Todo lo que se acuerde en la elaboración de dicha plantilla puede resultar adecuado para organizar el trabajo del profesorado y para ayudar al alumnado a hacer transferencias. Ello requiere, a su vez, decidir cómo se organizarán por niveles y en función de la lengua los géneros textuales, así como la progresión de los aspectos que se van a enseñar en cada género textual. En definitiva, todo ello conlleva trabajar las lenguas de manera ordenada y coordinada, utilizar el tiempo de forma más eficaz y alinear la enseñanza de las lenguas.



Identifica los géneros textuales que se utilizan y marca con una (O) si se trabajan de forma oral o con una (E) si se trabajan de forma escrita.

| GRUPO DE GÉNEROS ² | GÉNEROS TEXTUALES | E13 | | E14 | | E15 | | EP1 | | EP2 | | EP3 | | EP4 | | EP5 | | EP6 | | |
|--------------------------------------|-------------------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|--|
| | | E | C/F I | |
| NARRACIÓN Disfrutar de la ficción | cuento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | microcuento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | leyenda | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | fábula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | mito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | novela | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | chiste | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | película | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | teatro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | cómic | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | biografía | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | canción | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

² Para la elaboración de este modelo de recogida de datos, se han utilizado las siguientes fuentes: Schneuwly & Dolz, 1997; Etxarte, 2006.

| GRUPO DE GÉNEROS | GÉNEROS TEXTUALES | EI3 | | | EI4 | | | EI5 | | | EP1 | | | EP2 | | | EP3 | | | EP4 | | | EP5 | | | EP6 | | | |
|---|---|---|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|--|
| | | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | |
| RELATO | experiencia/suceso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Recordar vivencias | viaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | anécdota | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | diario | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | rutina | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | autobiografía | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | biografía | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | currículum vitae | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| carta, postal, mensaje de e-mail (a amistades, familiares...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contar lo ocurrido | noticia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | reportaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | entrevista | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aprender del pasado | crónica histórica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | mural ilustrado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | biografía histórica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ARGUMENTACIÓN | discusión para solucionar un problema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Debatir entre posturas | debate sobre un problema ético | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | conversación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | debate | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | carta de solicitud (a Olentzero, a tu alcaldesa...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Exponer una postura e influir en la audiencia | texto de opinión | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | editorial | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | blog | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | comentario (literario, sobre películas, sobre programas televisivos, sobre restauración...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | booktrailer | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | publicidad, anuncios | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| GRUPO DE GÉNEROS | GÉNEROS TEXTUALES | EI3 | | | EI4 | | | EI5 | | | EP1 | | | EP2 | | | EP3 | | | EP4 | | | EP5 | | | EP6 | | | | |
|---|----------------------------------|---|---------------------------|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|--|--|
| | | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | E | C/F | I | | |
| EXPOSICIÓN | exposición sobre un tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Apropiarse del conocimiento | definición, texto enciclopédico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | resumen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | esquema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | descripción de un ser, un lugar o una cosa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | guía sobre algo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | pie de foto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | mural, mapa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | entrevista a personas expertas para obtener información | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | conferencia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | informe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | apuntes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | DESCRIPCIÓN DE ACCIONES | descripción de un proceso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Regular comportamientos o promover acciones | receta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | normativa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | normas de juego | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | consignas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | horóscopo, predicción del futuro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | pronóstico meteorológico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | instrucciones de uso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | enunciados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| POESÍA | adivinanzas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Jugar y disfrutar con la lengua | poesías | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | versos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | canciones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | trabalenguas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | refranes o frases hechas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| juegos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

En la tabla se puede ver cómo se diferencian y clasifican los grupos de géneros y los géneros textuales. Aunque la terminología puede ser confusa, la tabla muestra un modelo de clasificación, que, en este caso, sigue la línea de la Escuela de Ginebra (Dolz & Schneuwly, 1997). Los grupos de géneros reúnen tipos de textos o géneros textuales que comparten forma de ser y características. Cada género textual compartirá algunas de sus características con todo el grupo y también tendrá características propias, que se deberán trabajar en la escuela.

Sin embargo, ¿por qué no pedir al alumnado que escriba un texto argumentativo y ya está? Porque resulta demasiado difuso. No es suficiente con indicar el nombre del género textual. En una argumentación, el tema, el objetivo o la intención deberán resultar cercanos al alumnado, y el tema elegido podrá tener diferentes formatos. Por ejemplo, para argumentar el problema del plástico, se pueden utilizar **géneros textuales** con diversas intenciones: el cómic, para influir en las costumbres del alumnado más joven; una carta a la dirección, por ejemplo, para reducir el consumo del plástico en la escuela; o un manifiesto, para exponer la posición de los compañeros y las compañeras de aula.

4.4.2.2. Metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas

¿Cuál es la metodología más adecuada para aprender las lenguas de manera eficaz? Según las recientes líneas pedagógicas, la metodología más eficaz es la que fomenta la **enseñanza activa**, es decir, una enseñanza basada en actividades o situaciones comunicativas reales, que permite la colaboración y la interacción y que promueve el uso real de las lenguas. ¿Por qué? Porque dicho enfoque promueve proyectos comunicativos, la experimentación y la creatividad y sitúa al alumnado frente a retos, garantizando así el desarrollo de la persona.

Cuando hablamos de enseñanza activa, pensamos en el trabajo mediante proyectos (Trujillo, 2017). Los **proyectos** son una de las metodologías activas, y tienen como objetivo modificar la relación entre profesorado y alumnado. En ese marco, la enseñanza y el aprendizaje no se entienden como transmisión, en la que el profesorado, que sabe, debe graduar la información y el aprendizaje haciendo que el alumnado, que no sabe, avance desde los niveles más sencillos hasta los más difíciles. Más bien al contrario, **los proyectos buscan compartir el protagonismo**. En ese proceso de aprendizaje y enseñanza, hay relación e interacción: el alumnado también puede proponer objetivos y actividades o explorar y compartir conocimientos o experiencias. En ese caso, el alumnado se sitúa desde el principio frente a un reto difícil, frente a una producción compleja, y el trabajo del profesorado consiste en crear contextos adecuados, variados y vivos, en facilitar y ensamblar el proceso mediante actividades, con el propósito de que al final el alumnado sea capaz de responder con éxito a retos complejos.

La plantilla o canva que mostramos a continuación puede servir de ayuda para el diseño de una experiencia de aprendizaje:

Imagen 13.

Canva para diseñar una experiencia de aprendizaje.

Mondragon Unibertsitatea Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

CANVA PARA DISEÑAR UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

| | | |
|--|---|--|
| PARA QUIÉN  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Quién va a participar?○ ¿Qué características tienen los y las participantes? | PARA QUÉ  <ul style="list-style-type: none">○ ¿De qué será capaz el alumnado? (competencias)○ ¿Cuáles son los objetivos?○ ¿Cuáles son los retos de aprendizaje? | QUÉ  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Qué contenidos voy a trabajar?○ ¿Corresponde a una disciplina o son interdisciplinares?○ ¿Los contenidos son de calidad, están actualizados? ¿Tienen diversos formatos?○ ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje?○ ¿Cuáles son las actividades? |
| ENTORNO  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Qué espacio físico o virtual necesito?○ ¿Cuál es la duración u organización del tiempo? ¿Qué espacio o duración voy a dar a cada fase?○ ¿Qué recursos materiales o tecnológicos voy a utilizar? | AGRUPACIONES  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Cómo voy a organizar el alumnado? ¿En grupo grande, pequeño, por parejas?○ ¿Cómo voy a formar los grupos? | EVALUACIÓN  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Qué voy a evaluar?○ ¿Cuándo y cómo lo voy a evaluar? ¿Qué herramientas voy a utilizar?○ ¿Está alineado con los objetivos, los contenidos y los resultados de aprendizaje? |
| INTERVENCIÓN DOCENTE  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Voy a colaborar con otro docente? ¿Cómo nos vamos a organizar?○ ¿Cómo vamos a iniciar la experiencia de aprendizaje?○ ¿Qué haremos durante su desarrollo?○ ¿Cómo vamos a cerrar la sesión o el proceso? | INTERACCIÓN  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Qué tipo de interacción voy a promover?○ ¿Qué recursos o estrategias voy a utilizar para garantizar el discurso del alumnado? | ROL DOCENTE  <ul style="list-style-type: none">○ ¿Cómo va a ser mi discurso en el aula?○ ¿Cuánto voy a hablar? ¿Cuánto voy a hacer que hablen? ¿Cuánto tiempo tendrá cada persona?○ ¿Qué preguntas voy a hacer? |

La experiencia de aprendizaje puede ser de larga duración (proyecto) o de corta (actividad).

 Altortu-PantekatuBerdin CC BY-SA

Las plantillas o canvas de este tipo tienen un **triple objetivo**: ayudan a definir el problema, identifican respuestas posibles y ayudan a formular una propuesta concreta (Lafuente, 2019). En opinión de Lafuente, la plantilla es una manera de hacer preguntas de manera ordenada y de explorar las respuestas del grupo. Al mismo tiempo, no se trata de un proceso lineal o estático. Es un proceso que nos da la oportunidad de avanzar y retroceder, de utilizar repeticiones o de experimentar, lo que nos lleva a revisar nuestros errores, a corregirlos, a adecuarlos o a sustituirlos por otros que nos puedan resultar más útiles.

¿Cómo puede llegar una herramienta de ese tipo a ser un auténtico recurso? Lo será siempre y cuando le ofrezca al grupo **la oportunidad de avanzar juntos** (Lafuente, 2019).

La plantilla sirve tanto para organizar un proyecto grande como para preparar una actividad. El eje es la experiencia de aprendizaje que se desea ofrecer al alumnado. Para ello, el profesorado deberá definir **lo que se va a hacer, cómo** lo van a hacer, cómo va a ser **su intervención** y cómo va a ser **la expresión o la comunicación** que se desea promover a través de la experiencia.



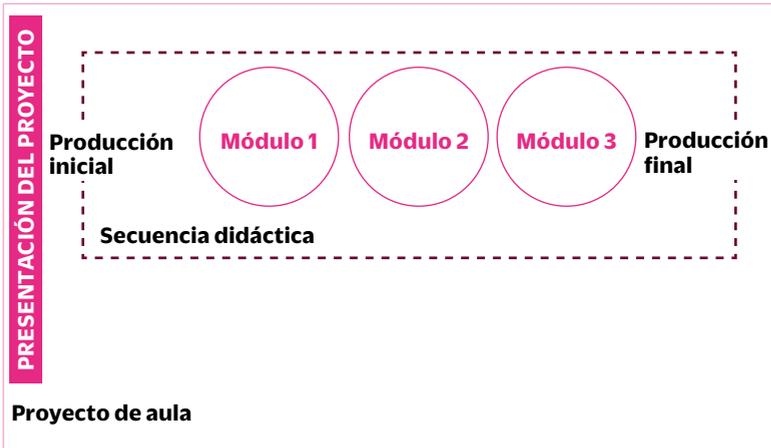
Ese modo de entender el aprendizaje y la enseñanza sitúa la **comunicación** en el **eje central**, ya que la comunicación ayudará a todas las personas del aula a construir conocimientos conjuntamente. El aprendizaje tendrá lugar mientras el alumnado actúa y mientras reflexiona sobre lo que ha hecho, de manera que el proceso de aprendizaje culminará cuando el alumnado sea capaz de comunicar lo que ha aprendido. Es importante tener en cuenta dichas ideas para comprender por qué proponemos esta metodología para la adquisición de lenguas y para el desarrollo de la capacidad lingüística.

En el contexto de los proyectos, la **lengua** no es solamente un medio o una herramienta para aprender, también es un **objeto de aprendizaje**. Es decir, no es suficiente con indicar que se va a hacer un debate, o una presentación, o una receta. La experiencia nos ha demostrado que **hacer no siempre conlleva trabajar**, y que es necesario pensar cuáles son los aspectos que deben trabajarse para que una producción responda de forma adecuada a una situación comunicativa. En otras palabras, se debe decidir cuáles son las **dimensiones enseñables del género textual** (Dolz & Gagnon, 2010): la propia situación comunicativa, los contenidos temáticos, la planificación o plan de texto, los elementos discursivos o lingüísticos, los elementos paralingüísticos (si se trata de una producción oral) y los elementos que corresponden al diseño (guión, soporte, ensayo...).

En el diseño de cualquier proyecto, es importante colocar al alumnado en situación de dar respuesta a una situación comunicativa concreta, ya que así se generan la necesidad y la oportunidad de **trabajar de manera explícita y sistemática un determinado género textual**. Sin embargo, ¿cómo decidimos qué tipo de texto trabajar? La situación comunicativa será la que nos sugiera cuál puede ser el texto más apropiado para darle respuesta. Si estamos trabajando un tema ético o filosófico, el debate puede ser un tipo textual adecuado, ya que nos permitirá trabajar, además de los contenidos asociados al tema, tipos de argumentos válidos para el debate, estructuras discursivas y formas de estar y de expresarse en esa situación. De la misma forma, el teatro, la presentación oral formal o los artículos de opinión nos plantean la necesidad y la oportunidad de trabajar los aspectos asociados a cada uno. Las necesidades del alumnado o de las situaciones comunicativas que surjan en cada momento también pueden promover el uso de un género o un texto u otro.

Cabe afirmar, por tanto, que la secuencia para trabajar el género textual de manera sistemática se puede incorporar en cualquier proyecto lingüístico o en cualquier proyecto interdisciplinar, ya que nos ofrece la posibilidad de trabajar sistemáticamente la capacidad del alumnado para responder a una situación comunicativa creada en el contexto de dicho proyecto.

Para promover el trabajo sistemático de los géneros, la Escuela de Ginebra propuso una metodología o un dispositivo didáctico con el que trabajar desde el enfoque sociodiscursivo y la interacción: la **secuencia didáctica** (SD) (Dolz & Schneuwly, 1998).

**Imagen 14.**

Modelo de la secuencia didáctica (Dolz & Schneuwly, 1998).

Una de las virtudes de la secuencia didáctica es que permite la secuenciación del aprendizaje textual. Mediante la producción inicial podemos saber en qué punto se encuentra el alumnado con respecto a la producción de un género determinado y, en consecuencia, **graduar las dimensiones enseñables** mediante módulos o talleres. Dichos módulos son pasos que se dan en el camino para dar respuesta al complejo reto final, ya que sirven para andamiar la producción final del alumnado y para ayudarle a adueñarse de su propio proceso.

Aquí podemos hablar también de la herramienta para diseñar la secuencia didáctica, ya que contar con un modelo estándar puede ser útil para el profesorado. A continuación, presentamos una plantilla para definir los objetivos y los contenidos y para diseñar los módulos de cada sesión:

Tabla 6.

Plantilla para diseñar la secuencia didáctica.



| | | | | | |
|---|--|------------------|---|---------------------------------|-------------------|
| TEMA: | | | | | |
| Curso: | | Nº de alumnado: | | Docente: | |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS (comunicación lingüística) | | | Contenidos de otras áreas | | |
| Lengua oral | | Lengua escrita | | | |
| TAREA FINAL: | | | | | |
| Duración de la secuencia: | | | | | |
| ¿Qué se quiere lograr trabajando esa última tarea? | | | Interacción oral de la docente: - ¿Cómo hablará la docente para mejorar y facilitar el aprendizaje del alumnado en el aula? - ¿Cómo les hablará a los y las alumnas? - ¿Qué hará cuando tome la palabra para que las y los alumnos entiendan mejor? - ¿Qué hará para que los y las alumnas hablen sobre el tema que están aprendiendo? | | |
| | | | | | |
| FASE INICIAL | Pasos | Objetivos | Actividad | Organización de la clase | Materiales |
| | Contextualización de la SD | | | | |
| | Producción inicial: | | | | |
| REFLEXIÓN | Módulo 1: | | | | |
| | Módulo 2: | | | | |
| | Módulo 3: | | | | |
| | Módulo n: | | | | |
| PRODUCCIÓN FINAL | Producción final: | | | | |
| REFLEXIÓN | Evaluación: ¿Qué se va a evaluar? ¿Quién va a evaluar? ¿Cómo va a evaluar? ¿Cuándo va a evaluar? | | | | |

A pesar de que el enfoque de la secuencia didáctica y la plantilla ofrecida parecen muy definidos o cerrados, las secuencias didácticas se pueden entender de forma muy flexible: pueden ser proyectos lingüísticos independientes o formar parte de proyectos más grandes o de proyectos interdisciplinarios. Dependiendo del objetivo final o de la edad del alumnado, el profesorado puede adaptar la secuencia didáctica y decidir, por ejemplo, que los textos iniciales no son necesarios, trabajar más un aspecto o una actividad o trabajarlo menos, según las necesidades del alumnado y de los requisitos del proyecto o de la comunicación.

4.4.3 LA CLAVE ES LA INTERACCIÓN

¿Es suficiente con el enfoque discursivo y el género para fomentar el desarrollo de la capacidad comunicativa? ¿Qué posibilidades nos ofrece el aula y la dinámica cotidiana para incidir en dicha capacidad comunicativa? ¿Qué interacciones están sucediendo en el aula? ¿Quién habla? ¿Quién hace las preguntas? ¿El profesorado presta atención al tipo de preguntas que realiza? ¿Cómo se puede conseguir que, además del profesorado, sea el propio alumnado quien también plantee preguntas? ¿Qué tipo de estrategias utiliza el profesorado para profundizar en las respuestas del alumnado y ayudarlo a desarrollar el pensamiento complejo? ¿Se obtienen resultados a partir de dichas interacciones? ¿Cómo se crean contextos significativos?

La interacción que se genera en el aula ofrece también una oportunidad excelente para reparar en el uso y en la calidad de la lengua. De hecho, el desarrollo lingüístico está estrechamente relacionado con las prácticas sociales, más aún si el alumnado habla en una lengua distinta a la que se habla en casa. Para aprender una lengua distinta a la familiar, se deben construir necesariamente relaciones personales y contextos significativos para la acción (Pekarek Doehler, 2000). De ahí, se derivan dos consecuencias:

1. La competencia comunicativa también se desarrolla en las interacciones que se producen dentro del aula y se convierte en un recurso imprescindible para aprender, para organizar, para negociar el significado o para regular los obstáculos del alumnado (Schneuwly, 2009; Schneuwly & Bain, 1998).
2. Se debe aprender la competencia para participar en prácticas sociales y eso se aprende dentro de cada práctica (Pekarek Doehler, 2000).

Una competencia que la práctica escolar promueve específicamente es la interacción oral, caracterizada por, entre otras, estas acciones: tomar la palabra, argumentar, defender el punto de vista, iniciar un nuevo tema de conversación, gestionar la coherencia del discurso propio y adecuar nuestro turno de palabra al de las demás personas (Fasel Lauzon et al., 2009).

4.4.3.1. La interacción como fenómeno multidimensional

A partir de las acciones mencionadas, se concluye que la interacción es un fenómeno complejo, que podemos clasificar según tres dimensiones (Nonnon, 1999): dimensión social, dimensión cognitiva y dimensión lingüística. Nos parece importante ser conscientes de dicha complejidad, ya que al hablar con el profesorado de los retos que plantea la interacción, el profesorado menciona como reto conseguir la participación de todo el alumnado, o que se respeten los turnos de palabra. Eso no es suficiente. Y además, las dimensiones de la interacción nos llevan a valorar también la dimensión de la escucha (Nonnon, 2004). Todas las dimensiones se deben trabajar de forma sistemática en diversos contextos (Nonnon, 1999; 2004).

Tabla 7.
Caracterización de
las dimensiones de la
interacción (Nonnon, 1999;
elaborado desde 2004).

| DIMENSIÓN SOCIAL E INTERPERSONAL | DIMENSIÓN COGNITIVA | DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA |
|---|--|---|
| <p>El aula es un espacio social y constituye el ámbito de socialización del alumnado. El aula es, a su vez, una comunidad cultural, con sus características y sus normas. La función de la palabra será expresar y trabajar las relaciones de esa sociedad y sus representaciones mutuas. Tomar la palabra está relacionado con el respeto de las normas, la responsabilidad, la integración en el grupo, la reafirmación personal, la capacidad de expresión y la capacidad para participar en un debate. En la dimensión social, la capacidad de escucha conlleva tener en cuenta que esa pequeña sociedad es el ámbito donde se dan las relaciones, los conflictos y las negociaciones del aula. Aprender a escuchar es aprender las normas de circulación de la palabra: no monopolizar la palabra, respetar los turnos, compartir el tiempo, reconocer el valor de lo que las demás personas expresan, etc. Escuchar a otra persona siempre implica sumergirse en un foco de interés, desplazarse del propio universo de preocupación hacia el de la otra persona o ponerlo en duda, pero interviniendo en todo caso con respeto, sin conductas ofensivas ni irrespetuosas (Vilà, 2003).</p> | <p>La expresión oral es un recurso para construir conocimiento. La enseñanza dialógica, que se engloba dentro de esa perspectiva, busca el avance conceptual mediante estas acciones: definir, negociar los significados, ponerlos en duda, elaborar hipótesis, explicar cómo se ha llegado a las conclusiones, avanzar, generalizar y precisar, exponer razones causales, justificar... La dimensión cognitiva exige escuchar para recibir del alumnado información significativa y útil. La actividad debe ser dinámica y los alumnos deben escucharse mutuamente, explicando, argumentando y justificando sus posturas a los demás. De esa forma, el pensamiento irá ampliándose (Mercer, 1997).</p> | <p>El alumnado debe aprender a practicar y conocer mejor el funcionamiento de la lengua, de la comunicación, de la estructura discursiva y de los géneros en las situaciones comunicativas, tanto para recibir (comprensión oral) como para producir. Incluimos la reflexión metalingüística en esta dimensión. La dimensión lingüística de la escucha se asocia a las unidades lingüísticas, a lo dicho y a lo no dicho, ya que dichas características condicionan la interpretación. En este caso, debemos fijarnos en las características propias de la expresión oral, en los elementos paralingüísticos, en las reformulaciones, en el orden de las palabras, en la densidad de sustantivos y verbos, en la corrección... En definitiva, estamos hablando de la calidad del discurso oral del alumnado, de la riqueza de su discurso en todas las dimensiones de la expresión oral.</p> |

Consideramos que, si se presta atención de forma sistemática a las tres dimensiones y se trabajan de manera articulada, la interacción será eficaz. Dicha articulación está muy relacionada con la enseñanza dialógica (Esteve, 2009). De hecho, cada persona inicia el proceso de aprendizaje y de enseñanza partiendo de su propio patrimonio. Mediante las conversaciones en el aula, el alumnado y el profesorado comparten experiencias, vivencias, creencias, convicciones y conocimientos, los comparan, los debaten y los consensuan, construyendo así nuevos conocimientos.

4.4.3.2. Hablar para aprender

En la enseñanza dialógica, las personas se reconocen mutuamente tener conocimientos sobre el mundo, cada una en función de sus vivencias, aunque al profesorado se le reconozca autoridad intelectual y experiencia (Esteve, 2009). Con respecto a la interacción oral y al aprendizaje dialógico y siguiendo en la línea de Esteve, no podemos olvidar que la educación es un proceso recíproco, es decir, enseñar conlleva implicarse, influirse mutuamente y pensar conjuntamente. Por lo tanto, a través de la interacción, el alumnado puede mejorar su aprendizaje específico y también su capacidad de pensar y de comunicarse. La interacción es el intermediario del aprendizaje y adquiere centralidad cuando se trabaja el currículum (Sainz et al., 2011).

¿Todas las interacciones influyen por igual en el alumnado y en el proceso de aprendizaje? Pensamos que no. Lo explicaremos mediante los **dos ejemplos** siguientes:

Ejemplo A: Problema del libro de texto (6º de EP)

Argiñe tenía 27 fotos en la cámara. Después les hizo 15 fotos por cabeza a sus seis primos y primas. Borró un tercio de las fotos. ¿Cuántas le quedaron?

En el aula surge la siguiente interacción:

Prof.: Vamos a ver, ¿cuál es el resultado? ¿Es 117?

Al. 1: Sí

Al. 2: Sí, 117.

Al. 1: Dividido entre tres.

Prof.: Entre tres, porque le ha quitado un tercio. Vale. Y, ¿el resultado es?

Al. 1: 39.

Prof.: ¿Y ya está? ¿a todos os ha salido 39?

Alumnado: Síííí.

Prof.: ¿Hay alguien a quien no le haya dado 39?

Al. 3: Yo lo he hecho mal.

Prof.: ¿Qué te ha dado?

Al. 3: Me he liado ahí (señala las operaciones de la pizarra)

Prof.: ¿Tú también te has liado, Aimar?

El ejemplo muestra que es fundamental comprender e interpretar bien los enunciados matemáticos para resolver los problemas, ya que si no se generan muchas dificultades de comprensión (por ejemplo, «media docena», «por cabeza», «un tercio» o «un cuarto»).

En esa interacción en concreto la maestra hace las preguntas y el alumnado ofrece respuestas cortas. Dichas interacciones pueden darse con frecuencia y se consideran interacciones del **tipo IRE/F**. El tipo de interacción IRE/F suele estar formado por estos pasos: *Iniciation* (punto de inicio: «¿Cuál es el resultado?»); *Response* (respuesta: «117 o 39»), *Evaluation /feedback* (evaluación o *feedback*: «Así que no es correcto»). En ese patrón, tan afianzado en las aulas, la evaluación o el *feedback* suele quedar en manos del profesorado, y las respuestas del alumnado suelen ser muy breves, como vemos en el ejemplo. Ese patrón

Al. 4: Sí. Yo también.
Prof.: ¿Os habéis confundido en la división o antes?
Al. 5: Yo, antes.
Al. 4: Yo, con lo de «por cabeza».
Prof.: O sea que te has liado con lo de «por cabeza».
Aitor: ¡Iñaki, Iñaki! Yo lo he dividido entre cuatro, me ha dado 27 y luego he hecho 27 x 3.
Prof.: No hay que dividir entre cuatro, porque es un tercio. **Así que no es correcto.**
Jakes: Ya, pone un tercio.

Ejemplo B: dentro de la elaboración de un proyecto. 5º de EP.

Durante una clase de Matemáticas, se pide al alumnado que explique cómo se calcula la superficie del círculo.

AL.: Pues, primero he calculado el perímetro del círculo.

PRO.: ¿El perímetro del círculo? ¿Y cómo lo has calculado?

AL.: Usando la fórmula. Multiplicando siete por dos por 100.

PRO.: ¿Sí?

AL.: Luego, lo que me ha dado de perímetro lo he dividido por cuatro y me ha dado el resultado.

AL.: ¿Por qué lo has dividido por cuatro?

AL.: Pues, por el cuadrado. He hecho lo mismo, como aquí (señalando la fórmula de la pizarra). Luego, este lado lo he multiplicado por x.

PRO.: ¿Cómo lo has calculado?

AL.: Es que luego me di cuenta de que estaba mal.

PRO.: **¿Qué estaba mal? ¿Cómo te diste cuenta de que estaba mal?**

AL.: Pues, sí, porque estas dos formas y esa tienen el mismo perímetro, pero la superficie es distinta. Y ahí pasaba lo mismo. El círculo y el cuadrado tienen el mismo perímetro, pero la superficie es diferente.

genera dificultades para construir significados conjuntamente y para profundizar en las áreas de conocimiento.

Para hacer frente a esa dificultad, se ha cambiado el enfoque de la interacción para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. Dicho cambio ha modificado ese patrón fijo y ha abierto la puerta a otras oportunidades, permitiendo que las respuestas del alumnado sean más complejas y completas, con el objetivo de mejorar también la calidad de la comunicación (Howe et al, 2019:223-224).

El ejemplo muestra que la maestra da más importancia a la construcción del conocimiento que al resultado. Hace **preguntas al alumnado para que profundice en el proceso** antes de llegar al resultado. En resumen, la maestra utiliza preguntas exploratorias para que el alumnado sea consciente de las estrategias profundas que ha utilizado: «¿Cómo has llegado a esa conclusión?»; en lugar de preguntar: «¿A qué conclusión has llegado?».

Las preguntas que formula la maestra en esta segunda interacción son más abiertas, y no se limitan exclusivamente a solicitar el resultado. Las preguntas abiertas pueden recibir **respuestas más variadas, más creativas**. Están **dirigidas a la persona** y estimulan la actividad intelectual, ya que la persona no se limita exclusivamente a repetir lo que oye. Explicar **por qué** pone al alumnado en situación de razonar y argumentar. Preguntar al alumnado **¿cómo?** le ayuda a explicar su experiencia y a construir a partir de ella.

Además, la interacción no se da solo entre maestra y alumnado, sino que una alumna puede preguntar a otra («¿Por qué lo has dividido entre cuatro?»), lo que genera una conversación real. Como profesorado, tenemos el reto de incentivar la red de interacciones entre el alumnado y de evitar que el profesorado acapare el eje central.

Por tanto, si queremos que las interacciones no sean siempre del tipo IRE/F, que las respuestas del alumnado no sean siempre del tipo Si/No o de una sola palabra, deberemos necesariamente cambiar las preguntas y la forma de preguntar, porque conversar también abre la vía para pensar conjuntamente. Como hemos dicho, el profesorado no debe ocupar siempre el eje central de la interacción, sino que debe intentar que ese lugar lo ocupe el alumnado (Howe et al., 2019):

- El profesorado debe influir en el alumnado del aula para que construyan discursos trabajados y complejos; de hecho, construimos nuestros discursos basándonos en los de otras personas. Por tanto, el profesorado debe incentivar la participación del alumnado valorando y teniendo en cuenta sus aportaciones.
- El profesorado debe animar al alumnado para que analice de forma crítica los discursos cada vez más complejos que construye y para que los contraste y los razone mediante sus conocimientos previos.
- El profesorado deberá hacer y promover vínculos explícitos entre las aportaciones de los interlocutores para fomentar que el conocimiento se construya de forma reflexiva y consciente. De hecho, es fundamental que el alumnado también sea consciente del valor de la interacción y reflexione sobre ello.

Por lo tanto, de todo ello se deduce con claridad que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula son procesos de interacción y de comunicación. Se pueden usar diversas herramientas y medios para fomentar la participación del alumnado, elaborar mapas con las ideas que surgen y construir así inteligencia colectiva. Es evidente que los dispositivos didácticos del profesorado influyen en la interacción. Algunos métodos y dispositivos ofrecen más oportunidades (los que implican proyectos o trabajos mediante la secuencia didáctica, o los que incluyen fases exploratorias o investigadoras, entre otros), mientras que otros pueden limitar la interacción al tipo IRE/F (fichas, ejercicios aislados...). Queda en manos del profesorado combinar y diseñar dichas oportunidades.

4.4.3.3. Cómo diseñar interacciones productivas

No se debe dejar al azar la posibilidad de que surjan interacciones enriquecedoras en el aula o que se aprenda con otras personas a través de las interacciones, porque rara vez ocurre eso por casualidad. Uno de los roles del profesorado es idear y diseñar interacciones productivas. Más concretamente, no se trata solo de pensar qué se va a trabajar, sino de diseñar también con qué preguntas se va a abrir, profundizar, debatir y desarrollar tanto el mapa del tratamiento del tema como sus rumbos.

Siguiendo a Galarraga (2018), se pueden tener en cuenta cinco aspectos a la hora de diseñar la interacción en el aula:

1. Diseñar el entorno, teniendo en cuenta el tiempo, el espacio, los materiales, los conocimientos previos del alumnado, etc.
2. Cuidar el tipo de relaciones y el ambiente del aula utilizando, por ejemplo, estrategias de acercamiento (estrategias para fomentar la complicidad y la solidaridad).

3. Fomentar la participación para que las tomas de palabra del alumnado sean más extensas, cuidando cuánto y cómo se habla, y dar voz a todas las personas del aula, intercalando exposiciones verbales más ricas, más profundas, respetando los turnos de palabra... No basta con que el profesorado permanezca en silencio, debe dinamizar la participación y las intervenciones orales.
4. Tener en cuenta las preguntas y la evaluación de las respuestas, para hacer diferentes tipos de preguntas, diseñadas previamente y acordes con el momento: preguntas cerradas del tipo sí/no, preguntas de respuesta cerrada o limitada, abiertas o inferenciales, creativas, retóricas...
5. Prestar atención a las estrategias para generar discurso (Tough, 1989) como vía para desarrollar el pensamiento y el discurso del alumnado o para ayudar a que profundicen en el tema y sus intervenciones sean más largas. Las estrategias pueden ser muy diversas: estrategias informativas (el profesorado ofrece datos, compara, resume y ofrece modelos), estrategias de apoyo (escucha activa y expresiones de asentimiento por parte del profesorado), estrategias de orientación (el profesorado introduce el tema y solicita que se explique o que se razone) y estrategias de focalización (para completar o precisar las respuestas del alumnado).

El enfoque de interacción que hemos expuesto hasta ahora es complejo. Por eso, a continuación, presentamos varias herramientas que pueden facilitar el diseño: un decálogo y una plantilla para diseñar la interacción.

Decálogo de los criterios sobre la interacción

El decálogo sirve como herramienta para diseñar y guiar las intervenciones del profesorado. No la entendemos como una herramienta cerrada o rígida, sino como una herramienta flexible y abierta, que cada persona o grupo puede crear y modelar en función de sus necesidades. Las fuentes que hemos utilizado para elaborar el decálogo son fundamentalmente dos (Perez Lizarralde et al., 2021): por un lado, hemos recogido los principios de diversas teorías; y, por otro, hemos completado esas teorías con experiencias, conocimiento práctico y reflexiones de un grupo de docentes. Todo ello se ha hecho siguiendo un proceso acorde con el modelo de formación reflexiva explicado en el primer capítulo de este libro.

DECÁLOGO DE CRITERIOS DE INTERACCIÓN PARA LA MEJORA DEL USO Y LA CALIDAD LINGÜÍSTICA

1. No es suficiente utilizar la lengua en el aula para que el alumnado desarrolle la competencia lingüística. La **intencionalidad** del profesorado debe ser **clara**, y se deben ofrecer condiciones adecuadas al alumnado.

- **Debemos fomentar el discurso colaborativo en el aula**, con la participación de todas las partes.
- **La interacción se debe trabajar**, como medio y como objeto.
- Debemos diseñar **situaciones de interacción** productivas.

2. El diseño de la interacción debe ser sistemático para promover **interacciones productivas**.

En la interacción entre profesorado y alumnado se deben preparar y cuidar los siguientes aspectos:

- **Entorno:** tiempo, organización del espacio, materiales, objetivos, conocimientos previos del alumnado, características del alumnado...
- **Tipo de relaciones:** crear ambiente favorable y cuidarlo; fomentar la cohesión del grupo, las experiencias comunes, la empatía, la negociación y las decisiones, mediante estrategias de complicidad y solidaridad.
- **Participación:** tener en cuenta la cantidad y la calidad del discurso y utilizar diversas formas de gestionar ambas (a veces, lo importante es que todas las personas participen y, otras veces, ofrecer a parte del alumnado oportunidad para profundizar en su discurso).
- **Estrategias para profundizar el discurso:** debemos explorar y tirar del hilo para ayudar al alumnado a desarrollar su pensamiento y su discurso y para facilitar intervenciones más largas.
- **Preguntas y evaluación:** debemos hacer diferentes tipos de preguntas (totales, parciales, retóricas, abiertas...); las preguntas serán buenas dependiendo de la situación, preparadas de antemano o creadas en el momento. Conviene combinar diversas estrategias: a veces se pueden hacer menos preguntas y promover respuestas más largas. La evaluación también es esencial: es necesario cuestionar el esquema tradicional (IRE).

3. La **interacción** es un **fenómeno complejo** y multidimensional: a) la **dimensión social** entiende el aula como un espacio social, en el que se construyen relaciones e identidades, donde intervienen las normas, la aceptación de responsabilidades, la integración, la autoafirmación; b) la **dimensión cognitiva** contribuye al avance intelectual; c) la **dimensión lingüística** está relacionada con la adquisición de competencias lingüísticas concretas. La interacción debe diseñarse teniendo en cuenta todas ellas.

Se tendrán en cuenta aspectos referidos a cada dimensión:

- **Dimensión social**
 - a. Debemos pensar diversos aspectos: gestión del aula, distribución de los roles, estatus de la palabra del alumnado, funcionamiento de grupos, modelos culturales y valores transmitidos en el intercambio verbal.
 - b. Podremos utilizar las siguientes **estrategias**: ofrecer apoyo emocional durante el discurso, dar tiempo al alumnado para expresarse, tener en cuenta las características del alumnado, regular el rol de las personas que hablan y el de las que escuchan, etc.
- **Dimensión cognitiva**
 - a. Para realizar operaciones cognitivas, debemos promover los siguientes comportamientos discursivos: definir, negociar el sentido de las palabras, debatir, desarrollar hipótesis, justificar...
 - b. Podemos utilizar las siguientes **estrategias**: garantizar la comprensión, proponer retos cognitivos, ofrecer o animar a ofrecer modelos de contenidos, dar o solicitar explicaciones, cuestionar o ayudar a cuestionar, dar o solicitar razones causales, formular o promover hipótesis, hacer o suscitar preguntas, recoger o solicitar que se recoja por escrito lo que se ha planteado, reformular o pedir que se reformulen los contenidos, repetir o solicitar que se repitan los contenidos, resumir o solicitar síntesis sobre lo planteado...
- **Dimensión lingüística**
 - a. Está relacionada con la reflexión metalingüística y con las características concretas de cada lengua.
 - b. Podemos utilizar las siguientes **estrategias**: apoyar con gestos nuestro discurso, corregir, iniciar la palabra, ofrecer modelos de forma, dar pistas, recuperar lo dicho y darle forma...

4. La interacción debe convertirse en **tema de trabajo**.

En la interacción entre el alumnado, se deben tener en cuenta:

- **La escucha activa durante las conversaciones en grupo grande:** utilizar dinámicas de grupo grande para pensar y para construir conocimientos de forma conjunta, para trabajar la escucha activa (escucharse, preguntarse y responderse mutuamente), para trabajar las normas de la interacción... Medios posibles: asignar roles, trabajar las formas lingüísticas para dar y modalizar la opinión, emplear dinámicas adecuadas (dinámica en dos círculos...).
- **En las conversaciones en grupos pequeños,** a veces no es suficiente ponerse en grupo, tampoco lo es siempre repartir roles. Nuevo rol: responsable de la interacción.
- Conviene analizar los **distintos tipos de discurso** que se crea entre el alumnado: discurso disputacional, acumulativo y exploratorio.

5. Cantidad no es sinónimo de calidad, pero **sin cantidad no hay calidad**. La interacción debe responder al principio de densidad. La densidad está formada por el uso frecuente y regular de diversos recursos (tono, léxico, fórmulas...).

- Debemos generar espacios en los que interactuar con tranquilidad, sin interrupciones, sin correcciones... Buscaremos después la manera de hacer esas correcciones (una parte del alumnado puede hablar y la otra parte tomar notas, por ejemplo).
- El objetivo no es siempre democratizar la palabra: a veces menos personas hablarán durante más tiempo, cuidando y estructurando el discurso. El profesorado se encargará de ayudar al alumnado a profundizar y enriquecer dichos discursos.

6. Calidad es más que «corrección». Se trata de la capacidad de desenvolverse y de interactuar en euskera en diversos espacios o ámbitos.

- Para evaluar la calidad del euskera, podemos observar en qué contexto se usa la lengua: situación comunicativa, características lingüísticas del hablante, opciones para hablar euskera en su vida cotidiana, etc.
- Entre el profesorado y también entre el profesorado y el alumnado se deben consensuar indicadores para evaluar la «calidad» en cada contexto (listas de control, rúbricas...). Igualmente, debemos plantear contextos en los que se puedan utilizar diversos registros y diversas formas de decir las cosas.
- Para medir la calidad, debemos tener en cuenta sus diversos aspectos o capas (una buena referencia puede ser la graduación del ISD³: cómo se responde a la situación comunicativa, estructura general, recursos de textualización y modalización).

7. El alumnado debe instruirse en la lengua que necesita para trabajar las áreas y desarrollar conocimiento. La explicación y la argumentación son géneros fundamentales para construir y exponer el pensamiento.

- El profesorado de área debe definir los recursos lingüísticos que necesita el alumnado para trabajar su área y comunicar lo aprendido, y debe trabajarlos y evaluarlos.
- Se puede trabajar desde la propia área o se puede implicar más de un área a través de proyectos interdisciplinares.

8. El profesorado debe ser consciente de que el alumnado es plurilingüe y de que no siente el mismo apego hacia todas las lenguas, ni tiene la misma facilidad para utilizarlas. Partimos de la aceptación de esa realidad.

- Es importante que actuemos con empatía y cuidemos los aspectos emocionales.
- Debemos trabajar la actitud hacia las lenguas y la conciencia lingüística de manera explícita (las «tutorías lingüísticas» podrían ser una opción para trabajarlo).

- Debemos «blindar» los espacios para el euskera y reflexionar sobre ello con el alumnado.
- Algunas alumnas o alumnos pueden ser «euslíderes», es decir, entre el alumnado, puede haber personas que impulsan voluntariamente el euskera y que reciben formación sobre gestión y liderazgo lingüístico.

9. El profesorado es modelo de actitudes, uso y calidad lingüística; en algunos contextos, es el único modelo.

- El profesorado debe tener un repertorio amplio y rico, y debe trabajar su nivel de euskera.
- La actitud del profesorado también es importante. Es importante que fuera del centro siga relacionándose en euskera para que el alumnado y la comunidad lo asocien con esa lengua.

10. Las estrategias y las decisiones para fomentar el uso y la calidad del euskera deben ser colectivas, es decir, consensuadas entre el profesorado y también entre el profesorado y el alumnado.

- Hay que consensuar criterios a nivel de claustro: acceder juntos al aula, empoderar al profesorado y compartir criterios para saber qué situaciones son productivas o qué situaciones deben permitirse, y para saber, también, cómo actuar frente a las respuestas, las actitudes o los discursos del alumnado (por ejemplo, cuando el alumnado se dirige al profesorado en castellano).
- Hay que consensuar criterios de evaluación. Una opción podría ser evaluar un mismo texto, oral o escrito, de manera individual y en grupo. Se podrían decidir criterios comunes a partir de ahí, no de forma abstracta.

¿Cómo se puede utilizar el decálogo? Se plantean las siguientes opciones:

- Se puede generar un decálogo individual, de acuerdo con las necesidades diagnosticadas como docente.
- El grupo de docentes (parejas pedagógicas, ciclos, etapas, todo el centro educativo), partiendo del análisis de su práctica y de su reflexión, puede construir su propio catálogo para recoger en él los consensos construidos en el proceso, lo que podría dar lugar a la creación del modelo de etapa o del modelo del centro educativo.

Por tanto, el decálogo es un medio del que pueden valerse los colectivos para crear el suyo propio. El decálogo que hemos ofrecido puede servir para tomar ideas, contrastarlas, ampliarlas o completarlas, para establecer prioridades, para decidir la progresión... Los nuevos decálogos que surjan también serán herramientas de autorregulación, porque en ellos se habrán recogido los **compromisos** que guiarán la intervención del profesorado en el centro educativo, lo que, a su vez, coloca al profesorado frente al compromiso de diseñar su interacción. Retomamos, pues, la **necesidad de diseñar específicamente la interacción**, para no dejar al azar el discurso que surgirá en el aula y dinamizar con una intención clara la participación y el discurso del alumnado.

Plantilla para diseñar la interacción

Una opción es incluir la intervención y las estrategias del profesorado en el proyecto desde su diseño (por ejemplo, tal y como figuran en la herramienta para diseñar la secuencia didáctica). Otra forma de regular la interacción de cada actividad y la intervención del profesorado es utilizar **la plantilla o el canva para el diseño específico de la interacción**:

Imagen 15.

Canva para diseñar la interacción

Mondragon Unibertsitatea Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

CANVA PARA DISEÑAR LA INTERACCIÓN

- ACTIVIDAD Y OBJETIVO**
 - ¿Cuál es el objetivo de la actividad? ¿Qué quiero conseguir que diga o haga el alumnado?
 - ¿Cuáles son las acciones de la actividad?
 - ¿Dónde se sitúan dentro del hilo narrativo del proyecto y qué le aportan?
- ENTORNO**
 - ¿Cuánto tiempo dedicaré a esa interacción?
 - ¿Cómo organizaré el espacio?
 - ¿Qué material necesito?
 - ¿Qué tipo de organización en grupo facilitaría ese objetivo?
 - ¿Qué criterios utilizaré para establecer los grupos?
 - ¿Qué roles asignaré en los grupos?
- PARTICIPACIÓN**
 - ¿Cuál es el objetivo de la participación? ¿Queremos que participe todo el alumnado? ¿O que participen solo algunas personas y de forma más extensa.
 - ¿Cómo fomentaré la calidad de la expresión oral del alumnado.
- TIPO DE RELACIÓN**
 - ¿Cómo cuidaré que se genere un ambiente agradable?
 - ¿Cómo fomentaré el respeto mutuo y la buena imagen del alumnado?
 - ¿Cómo reforzaré emocionalmente la participación del alumnado?
- ESTRATEGIAS DE PROFUNDIZACIÓN DEL DISCURSO**
 - ¿Cuáles serán las preguntas para fomentar la interacción?
 - ¿Qué tipo de preguntas serán?
 - ¿Cómo fomentaré que el alumnado se escuche entre sí?
 - ¿Cómo fomentaré que sea una conversación <<real>>?
 - ¿Cómo ayudaré a superar los obstáculos o las necesidades discursivas del alumnado?
- ROL DOCENTE Y EVALUACIÓN**
 - ¿Cómo será mi discurso en el aula?
 - ¿Cuánto voy a hablar? ¿Cuánto voy a hacer que hablen?
 - ¿Cuánto tiempo tendrá cada persona?
 - ¿Voy a utilizar alguna estrategia concreta con alguna persona?
 - ¿Dónde y cómo recogeré lo que diga el alumnado?

Altortu-PartekatuBerdin CC BY-SA



Creemos que ha quedado ya claro que la interacción es un recurso fundamental para promover la alfabetización de las áreas de conocimiento y para influir en la competencia comunicativa del alumnado. Asimismo, hemos visto también que la interacción es un fenómeno complejo, que debe diseñarse previamente tras haber valorado diversas dimensiones y criterios. De hecho, la interacción no surge de la nada, por sí sola, y por eso es un tema formativo fundamental, tanto para el alumnado como para el profesorado. Y en esto influyen las formas de hacer y la cultura de cada centro, incluso el proyecto lingüístico.

4.5 El proyecto lingüístico de centro, la herramienta para decidir el tratamiento de las lenguas

¿Cuál es el reparto y el tratamiento de lenguas en nuestro centro? ¿Saben todas las personas con claridad qué tipo de plurilingüismo queremos conseguir? ¿Qué estrategias sociolingüísticas y pedagógicas vamos a utilizar para ello? ¿Qué estrategias favorecen el uso del euskera? ¿Hemos acordado cómo será el tratamiento de las lenguas en las reuniones de claustro o en las reuniones con las madres y los padres? ¿Hay algún plan específico para ayudar al alumnado recién llegado o para atender sus necesidades lingüísticas? ¿Cuáles?

La función del proyecto lingüístico de centro es dar respuesta a todas esas preguntas. El proyecto lingüístico de centro (PLC) debe **gestionar el plurilingüismo** y decidir, entre otros, qué tipo de plurilingüismo desea fomentar el centro educativo. De hecho, dependiendo de cómo sean las relaciones entre las lenguas, los horarios y la progresión, los resultados serán muy distintos. En ese sentido, queremos recuperar aquí la elección propuesta anteriormente: nuestro proyecto lingüístico de centro plantea un plurilingüismo cuyo eje central es el euskera.

Un aspecto que no hay que olvidar es que todos los centros educativos tienen un proyecto lingüístico, unas veces explícito y otras veces implícito (Trujillo, 2016), es decir, en las escuelas hay algunas decisiones que se toman y otras que no se toman, pero todas influyen en el centro educativo y en el desarrollo del alumnado. El objetivo consiste en fomentar decisiones conscientes y audaces, para que las políticas lingüísticas y los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas que se deriven de ellas sean innovadores y contribuyan a ordenar, reforzar, mejorar o transformar el proyecto de centro.

Por tanto, el PLC obligará al centro, en primer lugar, a **definir la política lingüística**, a través de la cual definirá las relaciones, actitudes y prácticas que desea promover en el centro hacia las lenguas, tanto si son lenguas de enseñanza como si son otras lenguas del alumnado o de las familias. Debemos tener en cuenta que el PLC es un proyecto integral, que incidirá en la educación formal y en la informal. De hecho, los dos ámbitos son importantes para el desarrollo de las lenguas, por lo que deberemos trabajar y actuar en los dos. Así, debemos tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa necesita una respuesta sistémica, es decir, es necesario dirigir la mirada hacia el interior de la escuela y su entorno, y se tiene que planificar el camino para mejorar todas las dimensiones de la comunicación lingüística (Trujillo & Rubio, 2014).

Para diseñar el PLC, hay **disponibles varias guías** que pueden servir de modelo y que nos pueden ayudar a tomar nuestras decisiones tanto en el aspecto técnico del diseño como con relación al marco teórico y los principios metodológicos (Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, 2009; Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2015; Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, 2017; Sortzen Elkarte, 2017). Así pues, los centros educativos tienen disponibles fuentes y recursos de ayuda. Sin embargo, cada centro educativo deberá ir haciendo su propio camino y establecer sus **objetivos en función de la situación y de las necesidades locales**. El punto de partida para ello es el diagnóstico de centro, que le permitirá, por una parte, saber en qué punto está y cuál es la situación de las lenguas (las escolares y las familiares), y por otra parte recoger cuál es la situación pedagógica e institucional y qué planes hay en el centro.

Con relación al **ámbito pedagógico**, nos interesa saber qué se hace dentro y fuera del aula. Para ello, deberemos analizar, entre otros, los siguientes aspectos: cuál es el nivel de lectura y escritura del alumnado, cuál es el estado de las lenguas de uso, cuáles son las características de los materiales didácticos, cuál es el valor comunicativo de las actividades que se realizan, cómo es la interacción o la colaboración entre lenguas, qué atención se dedica a la lengua en los ámbitos no lingüísticos y qué se hace para incidir en las actitudes y en la motivación de las personas hablantes. Todo ello forma parte de las dimensiones y de los ámbitos del proyecto y, a partir de los retos que se identifiquen, también influirá en la formación del profesorado, siempre con la intención de incidir en el alumnado.

Partiendo de los retos identificados en el diagnóstico, se deben recoger en el PLC las decisiones sobre la formación lingüística del alumnado, tanto las decisiones macro como las micro (Trujillo, 2010):

- Macrodecisiones: se relacionan con la organización de las lenguas en la escuela y en el currículum; con la evaluación de la competencia comunicativa; y con las metodologías para enseñar y aprender.
- Microdecisiones: hacen referencia a la relación entre lenguas y a la colaboración entre lenguas o entre diversas áreas.

Esa perspectiva influirá en la dirección que tomará el PLC, así como en los dispositivos didácticos y en las intervenciones que el profesorado diseñe e implemente dentro del aula.

Cada centro educativo debe decidir, de manera colectiva, hacia dónde se dirige. Igualmente, debe tener en cuenta que sus elecciones no son neutras, por lo que debe ser consciente de que las intervenciones que desarrolle en el contexto de inicio generarán unos resultados u otros (Baetens Beardsmore, 2009). En este trabajo proponemos dos opciones, que responden en gran medida, a los enfoques macro y micro mencionados por Trujillo (2010): el reto de que el plurilingüismo sea aditivo y que la perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas sea social, discursiva y experiencial.

Del mismo modo, para que el PLC sea un texto dinámico —y pensamos que debe ser así—, la reflexión y las mejoras derivadas de la formación del profesorado y del análisis de la actividad deben alimentarlo constantemente, de manera que su actualización sea permanente. Asimismo, vemos una relación sistémica y dialéctica entre el PLC y otros proyectos (el proyecto educativo, el proyecto curricular, el plan de coeducación, el plan de acogida del alumnado recién llegado, la Agenda 21...), y también entre el PLC y las intervenciones concretas del aula. De esa forma, las innovaciones que el profesorado genera en el aula, que pueden ser profundas, pero de pequeño alcance, se convierten en estímulo para una innovación de mayor alcance.

Conclusiones finales

5

Conclusiones finales



En este trabajo hemos descrito el recorrido que hemos realizado hasta la fecha, además de los medios y los conocimientos que la innovación educativa, la formación del profesorado y el aprendizaje y la enseñanza de lenguas nos han mostrado hasta ahora. El camino, sin embargo, no ha terminado, seguimos buscando dar respuestas innovadoras e inspiradoras a los antiguos y nuevos obstáculos. La mirada propuesta en este trabajo brinda la oportunidad de aumentar la eficacia de la formación del profesorado y de innovar en la didáctica, invitando al personal docente y a la escuela a embarcarse en procesos conscientes de innovación. ¿Cómo resumir, sin embargo, lo que la innovación nos exige y nos ofrece? ¿Cuáles son los conceptos clave que el profesorado y la escuela podrían tener en cuenta? Como reflexión final, ofrecemos este decálogo de innovación para que cada persona tome aquello que le resulte más inspirador:

1. PERSPECTIVA

Innovación significativa. Rumbo consciente y coherencia. Inspiración e intuición. Reflejo de los retos sociales. Sensación de obsolescencia. Tener sueños nuevos. Formular una hipótesis. Foco. Perspectiva pedagógica. Rumbo de la lengua.

2. GRUPO

Grupo promotor. Liderazgo, responsabilidad, planificación, gestión e implementación. Aspectos que deben tenerse en cuenta: nueva definición del trabajo en grupo, autoconocimiento y confianza. Importancia de la perspectiva colectiva. Corresponsabilidad.

3. COMÚN, COMUNICACIÓN, COMUNIDAD

Interacción, implicación e ilusión. Motivación. Estimulante. Detenerse, hablar, problematizar. Crear y compartir. Trabajo en grupo con el profesorado, las personas formadoras, el alumnado, el colectivo. Solo los proyectos colectivos son proyectos. Comunicar dentro y fuera.

4. INVESTIGACIÓN

Formación e investigación. La formación como objeto de investigación. Los resultados de la investigación como vía para mejorar la formación. Investigación como vía para crear nuevo conocimiento pedagógico. Investigar para recolocarse. Investigación-acción o profesorado como investigador de su propio proceso de innovación. Investigación colaborativa.

5. GESTIÓN

Estrategia de gestión, procesos, documentación. La innovación no es un mero proceso técnico, es también un proceso artístico. La gestión no es el objetivo, sino el medio. Los procesos se crean y se recrean constantemente.

6. PASIÓN

Deseo de innovar. Apertura hacia la innovación. Sin miedo al error. Ilusión. Valentía. Enamorarse de los obstáculos. Decir «no sé». Frente a la incertidumbre, confianza en el proceso. Espíritu innovador, emoción innovadora.

7. CULTURA

No basta con modelos de organización. Incidir en la cultura de la organización. Proceso sistémico. Proceso colectivo. Coherencia. Relato. Posible incidencia en los niveles macro, meso y micro.

8. APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

Otros modos de aprendizaje y de evaluación. Personalización. Aprendizaje significativo. Modificación de espacios y de tiempos. Aprendizaje en grupo, aprendizaje individual. Aprender a aprender, desaprender y volver a aprender. Desarrollo personal y aprendizaje. Crecer.

9. APRENDIZAJE PROFESIONAL

Tutores, facilitadores, docentes. Transformación de las prácticas. Apertura al resto de personas, colaboración, superación de obstáculos. Confianza. Curiosidad mutua. Entornos de aprendizaje: amigo crítico, autoconfrontación, diarios, tertulias pedagógicas, etc. Comunidad de prácticas. Comunidad de aprendizaje. Capacidad interna de cambio. Actualización de las prácticas. Desarrollo personal. Desarrollo profesional.

10. RECURSOS

Sostenibilidad. Eficacia. Mirada a corto, medio y largo plazo. Rentabilidad económica y otros tipos de rentabilidades.

Da lo mismo si el foco de la innovación está relacionado con las lenguas, es interdisciplinar o corresponde a la pedagogía general. La formación del profesorado nos une en un proceso compartido tanto al profesorado de las escuelas como a las personas formadoras e investigadoras, todos buscando el camino más adecuado para incidir en el desarrollo personal y académico de los profesionales y del alumnado. Mejor juntos.

Bibliografía

6

Bibliografía



- Almon, J. & Miller, E. (2011). The Crisis in Early Education. A research Based CAsE for More Play and Less Pressure. *Alliance for Childhood*, November 2011.
- Alonso Amezua, I., Azpeitia Eizagirre, A., Iriondo Arana, I. & Zulaika Galdos, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169–182.
- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*. Paidós Educación.
- Baetens Beardsmore, H. (2009). Bilingual Education: Factors and Variables. In O. García, *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Backwell.
- Bolívar (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60–86.
- Bronckart, J.-P. (2005). L'analyse des pratiques comme technique du développement humain. IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación, Alcalá de Henares.
- Bronckart, J.-P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(2), 123–134.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401–417.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17–25.
- Conseil de l'Europe (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia markoa*. Traducción de H.A.B.E. [Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Traducción del Instituto Cervantes].
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(1), 17–31.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Chevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425.
- Dalton-Puffer, C. & Bauer-Marschallinger, S. (2019). Cognitive Discourse Functions meet historical competences. Towards an integrated pedagogy in CLIL history education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(1), 30–60.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual. Una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497–527.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión oral en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11(enero), 77–98.

- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 2(3), 97–121.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, 391, 56–59.
- Esteve, O. (2011). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. In J. Vallés, D. Álvarez & R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. (321–334). Girona: Documenta Universitaria.
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*, 19, 13–36.
- Esteve, O. & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47–62.
- Etxarte, A. (2006). Hizkuntza Tratamendu Bateratua (HTB) Hegoalde ikastolan. *Jakingarriak*, 57, 28–35.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
- Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa. (2009). *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa. Eskuragarri sarean: <http://jakintza.eus/proiektuak/hizkuntz-proiektua/>
- Faita, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: Une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (63–88). Bruxelles: De Boeck.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, 121–142.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica. Eskuragarri sarean: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiiu_y38YnmAhVSDmMBHQtcCdcQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fkoha.cena.mec.gob.ve%2Fcgi-bin%2Fkoha%2Fopac-retrieve-file.pl%3Fid%3D52d7bd9e5acb8800fbf61d63decf9a13&usq=AOvVaw1X6h48cfmB0r3
- Fons, M. (2010). Leer y escribir. 10 ideas para los primeros pasos. In, Ministerio de Educación. *Leer para aprender. Leer en la era digital* (9-16). Disponible en línea: <https://sede.educacion.gob.es/publventa/ImageServlet?img=13939.pdf&D=OK>
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003a). *Las fuerzas del cambio*. Con creces. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003b). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mondragón Unibertsitatea.
- Garro E., Azpeitia, A., Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2021). Debate sozientifikoa lanketa irakasleen prestakuntza-prozesu gogoetsu baten baitan. In L. Diaz de Gereñu, I. Garcia-Azkoaga & I. Manterola (Arg.) Euskara

oinarri eta eleaniztasuna helburu, Bilbao: Servicio de publicaciones de la UPV/EHUko argitalpen Zerbitzua.

- Garro, E. & Perez Lizarralde, K. (2010). Enuntziatu matematikoa: Hizkuntza zailtasunak eta esku-hartze baten adibidea. In *Ahozko hizkuntza lantzen, Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino*. HIK HASI, 25. monografikoa (32-40).
- Garro, E., Ipiña, N. & Ozaeta, A. (2018). Elkarrizketak irakasleen prestakuntzarako bitarteko: Irakasle-bideratzaileen jarduna ezaugarritzen. *Tantak*, 30(2), 99-116.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices: revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130.
- Gaudin, C. & Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états: quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets? Présentation croisée d'un état de l'art. *Former les enseignants au XXIe siècle*. IFÉ. Lyon
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House Publishers.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement de la lecture*, 1, 37-56.
- Goigoux, R. (Ed.) (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. (1997). The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Harris (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres/New York: Routledge & Falmer Press.
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2014). HEZIBERRI 2020. Marco del modelo educativo pedagógico. Disponible en línea: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/es_def/adjuntos/000009c_Pub_EJ_heziberri_2020_c.pdf
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2015). *Guía para la elaboración del proyecto lingüístico de centro*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- HIK HASI. (2007). Hizkuntzen marko berria EAEn. *HIK HASI*, 117, 8-17.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28, 462-512.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Danemark, G. W. & Nash, R. J. (1976). *Educating a Profession*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Ibarra Lizundia, I. (2008). *Idazketaren didaktika urtez urte*. 24. monografikoa. Donostia: Hik Hasi.
- Idiazabal, I. & Larringan, L. M. (1997). Transfert de maîtrises discursives dans une programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *AILE*, 10, 107-125.
- Imberón, F. (2007). 10 ideas claves. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.
- Joshua (2002). La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? In J. Dolz, & E. Ollagnier (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. (115-128). Bruxelles: De Boeck.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83–101.
- Lafuente, A. (2019). El prototipo como objeto experimental. Eskuragarri sarean: https://www.academia.edu/37916726/El_prototipo_como_objeto_experimental
- Lasagabaster, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 6, 11–33.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*. 5 (1), 58–78.
- Luna, F., Grisaleña, J. & Alonso, E. (2015). *Hezkuntza Marko hirueledunaren esperientzia prozesuaren ebaluazioa. HMM 2011-2014*. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Lupión Cobos, T. & Gallego García, M. D. M. (2017). Compartiendo la mirada: Una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127–144.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129–142.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016a). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement: De la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (193–207). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016b). Designing Collaborative Video Learning Lab to Transform Teachers's Work Practices. In G. Rossi & L. Fedeli (Eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (68–89). USA: IGI Global.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. & Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier «Conception d'environnements de formation: Une entrée par l'analyse de l'activité». *Activités*, 11(2).
- Llamazares Prieto, M. T. (2006). Reflexiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. In I. Ríos García (Ed.), *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua española* (89–103). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Manterola, I. (2010). Euskarazko murgilketa Haur hezkuntzan: Euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa. Doktorego tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. & Van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. In O. Esteve, K. Melief, & À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (or. 19–38). Barcelona: Octaedro.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Murciano Eizagirre, A. (2019). La autoconfrontación como herramienta de formación análisis de la actividad de seis enseñantes de educación primaria en la enseñanza del debate socio-científico. Dokotorego tesia. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Mondragon Unibertsitatea.

- Murillo, F. J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. In M. Rodríguez y C. Llopis (Coords.), *Otra educación es posible* (83-109). Madrid: Narcea.
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación (2017). *IHP egiteko gida*. Disponible en línea: <https://sites.google.com/educacion.navarra.es/plcnavarra/hasiera/ihp-egitekogida?authuser=0>
- Navés, T. & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Eskuragarri sarean: https://www.academia.edu/702969/USAR_LAS_LEGUAS_EXTRANJERAS_PARA_APRENDER_Y_APRENDER_A_USAR_LAS_LENGUAS_EXTRANJERAS
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: Champs de référence et problématiques: Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87–131.
- Nonnon, E. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage. *Le Français aujourd'hui*, 146, 75–84.
- Nóvoa (2009). Educación 2021. Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, Nº 1, 181–199.
- Ozaeta Elorza, A. (2013). Hizkuntza irakasleen prestakuntzarako eta prestakuntzaren ikerketarako proposamen bat. *Ikastaria*, 19, 69–95.
- Ozaeta, A. & Murciano, A. (2019). ¿Cuáles son los objetivos y los efectos de visionar un video de clase en la formación de maestros? II. Simposio Interuniversitario sobre la Formación Dual en la Formación Docente. Universitat de Lleida, 28-29 enero
- Ozaeta, A., Sainz Osinaga, M. & Murciano, A. (2015). La autoconfrontación cruzada como instrumento de desarrollo profesional. Análisis desde las figuras de acción. In I. M^a García-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (123–146). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: Concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12.
- Perez Lizarralde, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa*. Doktorego tesia. Mondragón Unibertsitatea.
- Perez Lizarralde, K., Azpeitia Eizagirre, A. & Alonso Amezua, I. (2015). Unibertsitatea eta eskola elkarrekin ahozko hizkuntzaren didaktika lantzen: Egunkariaren erabilera etengabeko prestakuntzan. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 96(3), 29–43.
- Perez Lizarralde, K., Azpeitia Eizagirre, A. & Alonso Amezua, I. (2016). Universidad y escuela trabajando conjuntamente en la didáctica de la lengua oral. Análisis de los diarios sobre las actividades del aula. In Díez Mediavilla, A., Brotons Rico, V., Escandell Mestre, D. & Rovira Collado, J. (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (581–590). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Perez Lizarralde, K., Garro Larrañaga, E. & Alonso Amezua, I. (2021). Ikasleen hizkuntza erabileran eta kalitatean eragiteko, elkarrekintza didaktikoa ardatz. *Jakingarriak*, 79, 26–32.
- Pérez, A. I. (2012). La educación como herramienta de emancipación social. Universidad Autónoma de Barcelona. Eskuragarri sarean: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2PxGvE8tzA>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plazaola, I. & Leutenegger, F. (2003). Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación*, 15(4), 357–371.
- Plazaola, I. & Ozaeta, A. (2014). Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation. *Activités* 11 (2),112–128.
- Plazaola, I. & Ozaeta, A. (2015). Autokonfrontazioa egiteko gida. Barne dokumentua.
- Plazaola, I., Ruiz-Bikandi, U., Arregi, A., Badiola, N., Iriondo, I., Zulaika, T. & Elozegi, K. (2013). Irakasle hasiberriaren esperientzia. *Ikastaria*, 19, 139–169.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Ríos, I. (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Universitat Jaume I Servei de Comunicació i Publicacions.
- Rix, G. & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Actes du 6ème Congrès Européen de Science des Systèmes, Septembre 2005, Paris. Eskuragarri sarean: <http://www.res-systemica.org/afscet/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Sagasta Errasti, M. P. (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Sagasta Errasti, M. P., Perez Lizarralde, K., Pedrosa, B. & Garro, E. (2010). Eleaniztasun gehigarriaren erronka: HUHEZiko hizkuntza plangintza Irakasle Ikasketetan. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 75, 59–73.
- Sainz Osinaga, M., Azpeitia, A., Garro, E., Ozaeta, A. & Sagasta, P. (2011). *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko*. Andoain: Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175–200.
- Saraguetta Garrido, E. (2019). *Translanguaging hezkuntza-eleanitzean. Ikerketa etnografiko bat*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sarasua, J. (2013). *Hiztunpolisa. Euskaltasunaren norabideaz apunteak*. Iruñea: Pamiela.
- Scharmer (2007). *Teoría U. Liderar desde el futuro que emerge*. Barcelona: EIEftheria.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (29–43). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: Estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16, 25–46.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1): 40-59.
- Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Skinnari, K. & Nikula, T. (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *EuJAL*, 2017, 5 (2),223–244.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201–217.
- Sortzen Elkarte (2017). *EskolHerrian Euskaraz. Ikasle euskaldun eleaniztunak hezteko Hizkuntza Proiektuaren gida praktikoa*. Sortzen Elkarte.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- Suggate, S., Schaughency, E. & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33–48.
- Swain, M. (2001). Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 44–63.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Shehan & M. Swain (Eds.). *Researching Pedagogic Task. Second Language Learning Teaching and Testing* (99–118). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Swain, J. M. & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19, 431–58.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). Introduction. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schon?* (7–17). Bruxelles: De Boeck.
- Tolchinsky, L. & Solé, I. (2009). Las condiciones de aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, 2, 31–40.
- Tolchinsky, L., Ribera, P. & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415–433.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación: El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: Retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35–40.
- Trujillo, F. (2016). El camino del PLC. Eskuragarri sarean: <http://fernandotrujillo.es/el-camino-del-plc/>
- Trujillo, F. (2017). Aprenentatge basat en projectes. Línies d'avenç per a una innovació centenària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 75, 42–48.
- Trujillo, F. & Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales. *Lenguaje y textos*, 39, 29–38.
- Unesco (2016). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Disponible en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Vilà, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de pedagogía*, Monográfico 330, 46–50.
- Wells, G. (2003). Los niños se alfabetizan hablando. In J. Ramos García (Ed.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (54–76). Barcelona: MCEP.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.