La reflexión a partir de la observación de la propia experiencia

Entrevista a Olga Esteve



Olga Esteve Ruescas es Profesora titular de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. Anteriormente profesora de alemán de la EOI de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Educación, su línea principal de investigación se enclava en el ámbito de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Combina la práctica investigadora con la práctica docente como profesora de alemán/LE. Actualmente es coordinadora del proyecto de autoaprendizaje de lenguas extranjeras y responsable de la unidad de soporte a la innovación docente de la Facultad de Traducción de la UPF. Se dedica asimismo a la formación de profesorado de LE. En este ámbito intenta establecer un puente entre teoría, investigación básica y práctica docente. En este sentido, y ya desde hace algunos años, se dedica a explorar nuevas maneras de abordar la formación de profesorado de lenguas extranjeras.

Olga Esteve estuvo presente en las *I. Jornadas de español y alemán como lenguas extranjeras*, que tuvieron lugar en el Instituto Cervantes de Bremen los días 25 y 26 de septiembre. Impartió dos ponencias: "La formación de profesores de lenguas extranjeras" e "Interaktion im Fremdsprachenunterricht für SchülerInnen". Nuria Estevan, Jefa de Estudios del Instituto Cervantes de Bremen, la entrevistó durante las mencionadas Jornadas.

PREGUNTA: Profesora, formadora de profesores, formadora de formadores. Háblanos de estas tres etapas de tu vida profesional. ¿Cómo te iniciaste en el mundo de los idiomas? ¿Cómo has llegado a ser formadora de profesores y formadores?

RESPUESTA: Me inicié en el mundo de los idiomas seguramente influenciada por el hecho de haber ido a la escuela alemana en Barcelona. Fue un idioma que me atrajo de tal manera que ya a los catorce años decidí que sería profesora de alemán. Además tuve la gran suerte de que se me daba muy bien, por lo que la decisión fue tomando cada vez más cuerpo. Así empecé.

Mi trayectoria profesional comenzó en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes, la primera en Barcelona en esa época (ahora hay muchas más). Me encantó trabajar con adultos y me fascinó el mundo de la enseñanza de lenguas, lo cual acabó de reafirmarme en mi decisión: había elegido la profesión correcta. Además parecía gustar a los alumnos, lo que, lógicamente, me llenaba de satisfacción. Ya en esos tiempos empecé a sentir la inquietud de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Ello me llevó a no sólo participar en seminarios de formación, sino también a buscar lecturas adecuadas. Algunos seminarios me aportaron mucho, otros no tanto; lo mismo ocurrió con las lecturas.

Lo curioso era que en los seminarios no abría la boca; de hecho tenía ganas de participar más activamente, pero mi timidez y una cierta inseguridad no me lo permitían. Cuál fue mi sorpresa cuando un día un formador alemán que me conocía, Andreas Klepp, de Braunschweig, me llamó por teléfono y me preguntó si estaría dispuesta a impartir un seminario con él sobre didáctica del alemán como lengua extranjera (concretamente en el ámbito de la autonomía del aprendiz). Me quedé de piedra y mi primera reacción fue negativa: no tenía nada que ofrecer, yo era una profesora normal y no tenía experiencia en formación. Su reacción fue rápida y contundente: "Si no empiezas algún día nunca llegarás a adquirir la experiencia; además sí tienes mucho que aportar: tu práctica y la reflexión sobre tu práctica". Así empezó todo. A partir de ese momento mi vida profesional empezó a cambiar porque me llamaban para impartir seminarios de formación. Vi en ese momento que tenía que "estudiar" más, en el sentido que tenía que profundizar mucho más en las bases psicopedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y de esta manera llegué a doctorarme en Ciencias de la Educación. Jamás hubiese pensado llegar hasta una tesis doctoral (no era uno de mis objetivos).

Se ha tratado siempre de un proceso como muy natural, he pasado de una etapa a otra sin casi darme cuenta. Y de esta manera he pasado también a la etapa actual en la que también me dedico a la formación de formadores; parece que conforme voy creciendo personalmente y aprendiendo más, más etapas voy corriendo.

Lo que más destaco de todo este proceso tan largo es que siento que cada día aprendo algo nuevo. Cada etapa se me aparece como un reto y en el intento de llegar a alcanzarlo tengo la sensación que estoy aprendiendo mucho. Así que volvería a pasar por lo mismo.

P.: Esta pregunta es casi una provocación: si estamos hablando de competencia docente, ¿formación o experiencia?

R.: La competencia docente se alimenta de las dos cosas, pero hay que tener en cuenta que el primer peldaño es la actuación propia, porque siempre partimos de nosotros mismos. La formación es fructífera cuando, a partir de la experiencia, por muy mínima que sea, llegamos a crear conexiones con las propias representaciones de lo que significa la didáctica así como con los propios valores y "miedos" respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El problema está en que en muchas ocasiones las acciones formativas no tienen en cuenta todo aquello que ya puede aportar el docente en formación y que siempre proviene de lo que se denomina su "Gestalt": lo que él aporta de su persona misma.

P.: Has dedicado una parte de tus estudios y de tu trabajo a la llamada "investigación en acción". ¿En qué consiste este tipo de modalidad formativa? ¿Qué papel asume el formando en estos casos? ¿De qué manera puede impulsar el desarrollo profesional de los profesores de lengua extranjera?

R.: He dedicado últimamente mucho tiempo a investigar las posibilidades de la investigación-acción en la formación de profesorado. Se trata de un proceso cíclico que se inicia siempre a partir de la observación de la propia actuación. A partir del momento en el que se detecta o decide incidir en un aspecto de la propia práctica docente, siempre en aras a mejorarlo, comienza el ciclo formativo en sí que consiste en los siguientes pasos:
- detección del aspecto a mejorar.
- prospección del estado de la cuestión (por ejemplo, para "mi discurso como profesor" habrá que buscar en la bibliografía especializada y que resume la investigación al respecto lo que se considera importante dentro de este ámbito).
- elaboración de un plan de acción a partir de la reflexión propia y de las conclusiones a las que se han llegado a partir de las lecturas pertinentes o de la participación en seminarios que traten el tema: "A partir de estas conclusiones, me propongo lo siguiente: intentar no ser tan autoritario con mi discurso", por ejemplo).
- incorporación del plan de acción.
- observación del plan de acción: anotando, por ejemplo, en un diario las percepciones de la nueva experiencia, grabándose, etc..
- evaluación de la incorporación del plan de acción.
- reflexiones finales e inicio de un nuevo ciclo.

Lo importante de la investigación-acción es que proporciona al docente una visión mucho más profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y eso en la propia actuación. La reflexión que se produce es muy distinta a la que desata un seminario de formación a los que estamos acostumbrados: en ellos recibimos modelos docentes altamente interesantes que, sin embargo, no siempre son aplicables o son difíciles de seguir al pie de la letra. Además si en el intento de aplicarlos no hay un seguimiento del proceso de incorporación y una reflexión sistematizada, entonces se corre el peligro de que muchas reflexiones se queden en el tintero, reflexiones que pueden llegar a ser muy útiles para el propio desarrollo profesional.

La investigación-acción permite tanto transponer lo aprendido en seminarios como llevar a cabo una prospección del propio proceso de mejora, y ello gracias al hecho de que ayuda a sistematizar la reflexión del propio acto docente.

«Tomar conciencia de "por qué hago algo concreto en clase" y aprender a observarlo y a corregirlo o a fomentarlo»

P.: Un proyecto de observación de clases bien planificado y llevado a cabo puede mejorar mucho la competencia profesional de los docentes implicados. ¿Qué le dirías a un profesor reacio, en principio, a someterse a la observación?

R.: No podemos pretender incorporar observaciones de clase sin una preparación previa. Cada vez que pregunto a profesores en formación qué relacionan con "observación" aparecen connotaciones como "evaluación", "crítica", etc.. En nuestro país (y en muchos otros tampoco) no existe todavía una cultura de la observación; ésta siempre se ha relacionado con la evaluación del período de prácticas o con inspecciones.

Para entender la observación en términos constructivos hay que preparar tanto a observados como a observadores. En este sentido, acabo de escribir el capítulo de un libro que está orientado precisamente a presentar cómo hay que trabajar la observación desde su vertiente formativa. Y en ese mismo sentido, los primeros que deben favorecer una actitud positiva son los propios formadores. Estamos en ello.

P.: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de "autoformación"? ¿En qué consiste una buena oferta autoformativa? ¿Cómo integrar la autoformación en los programas formativos de lenguas extranjeras?

R.: Cuando hablo de autoformación, no me refiero a una situación de formación a distancia, sino a un tipo de formación que consista en dotar al docente con instrumentos de reflexión y autoobservación que le ayuden durante toda su etapa profesional. Se trata de enseñar a tomar conciencia de las propias necesidades como docente y de la o las maneras de cómo subsanarlas. Ese es el punto más importante: la toma de conciencia de "por qué hago algo concreto en clase" y de aprender a observarlo y a corregirlo en el caso necesario; o bien, a fomentarlo más en el caso positivo.

Se trata de una formación hacia la autonomía. Es curioso que hablemos

«Es curioso que hablemos tanto de autonomía del aprendiz y olvidemos la autonomía del docente»

«En España no existe todavía una cultura de la observación; ésta siempre se ha relacionado con la evaluación del período de prácticas o con inspecciones»

tanto de autonomía del aprendiz y olvidemos la autonomía del docente.

P.: Sin duda, la formación a distancia tiene un enorme potencial y futuro y cada vez son más los profesores que pretenden acceder a determinadas ofertas formativas desarrolladas a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. ¿Cuáles son las ventajas y las limitaciones propias de estas modalidades formativas a distancia?

R.: Como ya he apuntado, la formación a distancia es una opción más pero no es la única, ni la mejor desde mi punto de vista, para fomentar procesos autoformativos. Yo trabajo más en programas formativos semipresenciales que se dividen en fases de grupo y en fases de trabajo autónomo a partir de la aplicación del ciclo formativo que ofrece la investigación-acción. La experiencia acumulada desde el año 1993, que fue cuando empecé con este tipo de acción formativa, me ha llevado a realzar la importancia de las reflexiones en grupo. La interacción que se genera en grupos de profesores en formación es quizás el instrumento que más potencia la reflexión propia. De hecho, esta idea proviene de la teoría sociocultural de aprendizaje, basada en los presupuestos de Vygostky y que realza la interacción como eje para el fomento de procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje.

Actualmente, muchos formadores europeos y también americanos estamos aplicando esta teoría al ámbito de la formación de profesorado. Los resultados obtenidos hasta ahora son altamente interesantes y positivos. Vemos lo interesante que resultan esos "encuentros", que no deben entenderse como encuentros para "intercambiar experiencias" y nada más, sino que deben servir de plataforma para ahondar en la reflexión de lo que significa para cada uno el acto de enseñar y de la manera cómo lo puede optimizar.

Naturalmente, también a distancia se puede conseguir construir una plataforma de discusión (existen muchas posibilidades), pero hay que tener detrás una infraestructura muy buena y unos formadores en línea como tutores que entiendan muy bien cómo aplicar los principios de esta teoría socioconstructivista al espacio que ofrecen las nuevas tecnologías. Yo también las uso, pero prefiero los encuentros cara a cara (naturalmente, siempre que sea posible). Concluyendo, sigo defendiendo el modelo semipresencial.

«Sigo defendiendo el modelo semipresencial de formación: la interacción que se genera en grupos de profesores en formación es quizás el instrumento que más potencia la reflexión propia»

P.: Cada día son más en todo el mundo los centros educativos que han introducido el uso de un portafolio docente como herramienta para documentar y evaluar la práctica docente. ¿Te parece que la creación de un Portfolio del profesor de español como lengua extranjera puede mejorar la calidad de la actuación docente de un profesor de español?

R.: El portafolio del profesor es efectivamente un instrumento con un gran potencial. Por eso mismo hay que ser muy cauto en el uso que se haga de él. Es muy importante entender que el portafolio debe estar al servicio de un tipo de acción o programa formativo muy específico: el que se basa en el "aprendizaje reflexivo", que, a su vez, se sostiene en la idea que ya he descrito al principio de la entrevista que la formación realista se basa en el fomento de un proceso de formación que parte de la reflexión a partir de la observación de la propia experiencia y de la incorporación de un ciclo formativo como el que ofrece la investigación-acción. De ahí que hay que entender el portafolio en su doble función: la formativa (que es la más importante) y la evaluativa o acreditativa. Si sólo se ve la segunda, creo sinceramente que se pierde la esencia de este instrumento.

Actualmente, hay un gran entusiasmo por el uso del portafolio en la formación del profesorado. Yo no creo en etiquetas, creo en principios pedagógicos, y el portafolio está al servicio de unos principios pedagógicos en los que creo firmemente. De ahí mi aceptación del portafolio. Pero sigo pensando que antes de utilizarlo hay que tener muy claro al servicio de qué tipo de acción formativa se va a utilizar. Es, desde mi punto de vista, muy importante que cualquier institución que desee incorporarlo lleve a cabo antes una reflexión profunda de lo que significa y también de lo que implica el uso del portafolio en la formación del profesorado. Si no, se corre el peligro de "empezar la casa por el tejado".

Por el contrario, si las bases están bien establecidas, o sea, si los fundamentos son sólidos, el portafolio del profesor puede ser potente en cualquier ámbito de formación, sin duda alguna.

P.: ¿Qué tres consejos le darías a un profesor de español para mejorar en su práctica docente?

R.: Es difícil dar consejos. Yo creo que lo que necesita un docente para mejorar es, sobre todo:
- tener curiosidad por lo que pasa en el aula,
- no tener miedo a "abrir su aula" a los ojos de otros o a los suyos mismos,
- y perder el respeto al saber teórico, porque hay que pensar que para mejorar es tan importante la experiencia como todo aquello que el saber teórico pueda aportar a ésta. La experiencia por sí misma, sin un apoyo de otro tipo, no es suficiente.

Quisiera acabar animando a los profesores a que se inicien en la investigación-acción. Verán cómo el acto docente se convierte en un reto constante que les pueda ayudar a "salir de la rutina" (aun después de muchos años) y a encontrar caminos nuevos en su largo proceso de desarrollo profesional. Así me lo ha demostrado la experiencia. •