

# PARA UNA FORMACIÓN EUROPEA DE LOS FORMADORES EN LENGUAS: ENFOQUE ACCIONAL Y MULTIMODALIDAD\*

LUIS BEGIONI  
Université de Paris III - Francia  
EDVIGE COSTANZO  
P.S.L.U., Cosenza - Italia  
FÁTIMA FERREIRA  
ESCU, Lisboa - Portugal  
CLARA FERRAO TAVARES  
Escola Superior de Educação,  
Santarem - Portugal

## INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos las propuestas para una formación europea de formadores en lenguas, deseosos de situarse en el “Marco europeo común de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas”<sup>2</sup>.

Partimos de la hipótesis de que, paralelamente a los “escenarios curriculares” mencionados en dicho documento para la enseñanza de las lenguas, sería el momento de abordar también “escenarios de formación”, multidimensionales y modulares, en los que las modalidades de formación se articulen de forma suficientemente flexible como para garantizar a los formadores el acceso a los saberes y saber hacer necesarios para la formación inicial y continua de los profesores, dejándoles siempre la libertad de escoger los itinerarios más adecuados a sus necesidades.

Trataremos pues, en un primer momento, de definir el perfil del formador europeo, para reflexionar a continuación sobre las grandes opciones que hemos retenido en cuanto a la formación de formadores, lo que nos permitirá así definir nuestra propuesta como un “enfoque accional de formación” que se sirve, a su vez, de la multimodalidad como criterio metodológico primordial a fin de dar a cada uno la posibilidad de determinar su trayectoria<sup>3</sup> de formación personal.

---

(\*) Este artículo original en francés ha sido traducido por Carmen Guillén Díaz.

(2) *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre, Langues vivantes.* Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, Strasbourg, 1996.

(3) Para la palabra “trayectoria”, tomamos la definición que Rémy Porquier ha dado de ella en el contexto de aprendizaje de las lenguas, adaptándola de la siguiente forma: “el conjunto, la sucesión y la imbricación de las experiencias de aprendizaje (de formación) vividas por un individuo durante un período superior al del aprendizaje temporal (en situación de *stage*)”. PORQUIER, R (1995). “Trajectoires d'apprentissage(s) de langues: diversité et multiplicité des parcours”, *Études de Linguistique Appliquée*, 98. Paris: Didier-Erudition. pp. 92-104.

## 1. EL FORMADOR “EUROPEO”

Hablar de un formador “europeo”, sin caer en la trampa de presentar un modelo abstracto del formador ideal, significa plantearse las siguientes preguntas:

- ¿por qué hablar de un formador europeo?
- ¿cómo formar a un formador europeo?
- ¿qué perspectiva adoptar para esa formación europea?

Y eso es lo que vamos a hacer, intentando responderlas en la primera parte de nuestra reflexión.

### *¿Por qué hablar de un formador europeo?*

La Europa jurídica, económica y cultural existe, incluso si su creación en estos términos suscita reacciones que van desde el entusiasmo hasta el rechazo. La escuela no puede permanecer indiferente ante este abanico de reacciones racionales y emocionales, pero para que encuentre la manera de corresponder a este compromiso y pueda contribuir a la educación del nuevo ciudadano europeo, es necesario que las formaciones del profesorado tomen la delantera, aunque sólo sea para evitar las desviaciones xenóforas y para favorecer la comprensión del otro.

El paso de una visión local a una visión global que tenga en cuenta los valores europeos en lo que éstos tienen de humanistas parece ser un requisito previo para dicha formación. Formación que se nos muestra igualmente necesaria para el desarrollo del “saber ser” del alumno tal como aparece esbozado en el “Marco europeo”, en donde el postulado de partida sobre la diversidad existente en Europa para el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, considerada como una riqueza, va unido inmediatamente a la necesidad de disponer de instrumentos comunes de análisis de esa diversidad para que pueda mantenerse como un valor positivo. Los objetivos del “Marco europeo” son, en efecto, así anunciados: “Las finalidades, las prácticas y las modalidades de un aprendizaje de lenguas vivas en Europa son extremadamente diversas y no pueden sino seguir siéndolo. Según los contextos y los momentos de aprendizaje, según los grupos e individuos concernidos, la variedad es la condición específica de una respuesta adecuada a las demandas y de una formulación eficaz de la oferta. Las metodologías uniformes deben ser objetos de anticuarios” (cap. 2, p. 7). A continuación, se puede leer: “Los alumnos, los autores de cursos y responsables de formación, los que deciden a nivel institucional sobre programas de estudio, los utilizadores o especialistas de la evaluación no pueden situar y orientar sus opciones y justificarlas entre ellos si no disponen de instrumentos comunes o compatibles para dar cuenta de la pluralidad y sacar de ella el máximo partido (...) Tal marco tiene como gran finalidad hacer el inventario y relacionar las categorías y subcategorías descriptivas que permitan caracterizar los objetivos, los contenidos de enseñanza o de aprendizaje, los resultados obtenidos y los niveles alcanzados, las articulaciones posibles en una trayectoria de formación...” (cap. 2, p.7)

### *¿Cómo formar a un formador europeo?*

El “cómo” de esta pregunta podría dar lugar a soluciones reductoras para reforzar los enfoques que existen en los diferentes países y que por otra parte responden a las demandas inmediatas de los profesores: la especialización estricta, la receta, lo directamente utilizable.

Ahora bien, el fin declarado aquí es precisamente el contrario: proponer enfoques que conduzcan a una cultura general y pedagógica, pues estamos convencidos de que es la apropiación de esas culturas la que, a la larga, produce efectos positivos sobre el ser y el saber ser de los profesores.

De esta idea, que asumimos como base de trabajo, se deduce que:

- la formación debe tender a la formación de un profesor “polivalente y pluridimensional”<sup>4</sup> capaz de una “reinención de la clase, de la escuela y de la sociedad;
- formar hoy significa formar a la complejidad y no a la reducción, formar al eclecticismo<sup>5</sup>.

Lo cual implica la adopción de métodos de tipo global y no de tipo demasiado especializado, local o “pintoresco” en el sentido bachelardiano del término, lo que a su vez se inscribe en una perspectiva en la que se cruzan una lectura rigurosa del “Libro Blanco sobre la educación y la formación. Hacia la sociedad cognitiva”<sup>6</sup>, las ideas de la Didactología de las Lenguas y las Culturas y un conocimiento de la situación.

La Didactología de las Lenguas y las Culturas constituye el marco en el que se sitúa nuestro trabajo, al afirmarse como una disciplina de observación, de descripción y de intervención que busca vías de teorización interna, autonomizantes, y que interroga, cuando lo necesita, a otras disciplinas con las que establece relaciones igualitarias. Esta concepción de la didáctica, propuesta por R. Galisson, muestra en efecto las líneas de orientación para los programas de formación de profesores de lengua extranjera: observar - interrogarse - teorizar - intervenir, líneas que se oponen, de hecho, a un enfoque de tipo aplicacionista.

En la realidad, la formación es —en todo caso— abordada a menudo como situación de aplicación y, por lo que parece, los enfoques aplicacionistas no son patrimonio exclusivo de las lenguas extranjeras. Citemos, como ejemplo, los trabajos de D. Schön que se sitúan en un “modelo reflexivo” de la formación.

Este profesor de estudios arquitecturales del MIT critica el paradigma de la formación consistente en aplicar la ciencia a los problemas concretos, pues los profesionales formados a la ciencia aplicada serían, según él, incapaces de adaptarse a las nuevas situaciones. Propone, en compensación, “una epistemología de la práctica que tenga como punto de referencia las competencias *subyacentes* a la práctica de los buenos profesionales”<sup>7</sup>, donde la “epistemología de la práctica” indica una reflexión efectuada a partir de situaciones prácticas reales y puede constituir pues un enfoque de la implicación cercano al que caracteriza a la didáctica según R. Galisson. Es importante también subrayar “buenos profesionales”, porque se trata de una tendencia nueva en los enfoques de formación que parecen, tradicionalmente, orientarse más bien a la búsqueda de las causas del fracaso. La novedad del enfoque propuesto por D. Schön reside en el hecho de que parte, al contrario, del éxito analizado para identificar su componente principal. Denomina a este componente “**artristy**”, una mezcla de ciencia, de técnica y de arte que hace capaz al buen profesional de reaccionar rápidamente

---

(4) PATRICIO, M.F. (1989). “Traços principais do perfil do professor do ano 2000”. *Inovação*, 3, vol. 2. p.238.

(5) PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier-Crédif.

(6) *Livro Branco sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas. Comissão das Comunidades Europeias, 1995.

(7) ALARÇAO, J. (1991). *A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades*. Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas et Metodologias de Ensino. Universidade de Aveiro.

ante las diferentes situaciones que se encuentre. Aun cuando el término propuesto incide en la dimensión artística entendida como sensibilidad, creatividad, capacidad de prever, de anticipar, de poner en relación diferentes elementos rápidamente y sin esfuerzo, los componentes ciencia y técnica no son por ello considerados como menos importantes para definir la acción del profesional.

Según este autor, ese conjunto de capacidades puede ser aprendido a través de una práctica reflexiva del formador y del formado que no solamente “miran” lo que hacen y lo que son los buenos profesionales, sino que construyen también otros escenarios posibles de intervención. En su obra “The Reflective Practitioner” propone además la observación de las acciones expertas de otros profesionales que realizan los mismos actos o que desempeñan las mismas funciones.

De forma evidente, este modelo de formación implica la adopción de métodos que pasen por el conocimiento de sí mismo o por el “diagnóstico situacional”<sup>8</sup> así como por la definición de las funciones que el profesor tendrá que ser capaz de desempeñar.

Desarrollaremos, pues, a continuación, este enfoque de formación que denominaremos “accional” para responder a la tercera pregunta planteada:

### *¿Qué perspectiva adoptar para formar a un formador europeo?*

Tomamos prestada para la denominación utilizada “**enfoque accional**” la que ha sido dada en el “Marco europeo”, y de la que podemos compartir los objetivos en el marco de la formación, puesto que tiende a “superar las barreras lingüísticas a fin de:

- reforzar la movilidad de las personas;
- reforzar la eficacia de la cooperación internacional;
- reforzar el respeto de las identidades y diversidades culturales;
- mejorar el acceso a la información;
- intensificar las relaciones entre las personas;
- mejorar las relaciones de trabajo;
- lograr una mejor comprensión mutua”.

Además, el enfoque propuesto en este documento retiene el principio de que “el uso y el aprendizaje de una lengua, acciones entre otras, son el hecho de un actor social que posee y desarrolla **competencias generales individuales**, y en particular una **competencia para comunicar lingüísticamente**, que utiliza a través de diversos tipos de **actividades lingüísticas** que le permiten tratar (en recepción y en producción) **textos en ámbitos** específicos, movilizand o aquellas estrategias que considere adecuadas para la realización de las tareas correspondientes. Esta utilización contextualizada de las competencias individuales y especialmente de la competencia para comunicar contribuye a modificarlas en reciprocidad”.

Nuestro modelo de formación se plantea como isomorfo respecto del aprendizaje de lenguas y, por tanto, substituiremos, en la anterior definición, “el uso y el aprendizaje de una lengua” por “la profesión docente” y procederemos a efectuar algunos cambios que se deri-

---

(8) DONNAY, J. et CHARLIER, E. (1991). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.

van del cambio de “planos”. La definición que se obtiene es la siguiente: “La profesión del docente de lenguas es realizada por un actor social que posee y desarrolla **competencias generales individuales**, y en particular **una competencia para comunicar** y una **competencia técnica** que utiliza a través de diversos tipos de **actividades de enseñanza** movilizandando aquellas **estrategias** que considera adecuadas para la realización de las tareas correspondientes o de las **funciones** que debe desempeñar. Esta utilización contextualizada de las competencias individuales no cesa de modificarla en reciprocidad”.

Pero la situación de formación europea tiene efectos amplificadores ya que confronta a los formadores a situaciones muy diversificadas. Así se ha formulado la hipótesis según la cual las actividades, las estrategias, las tareas de la clase, las funciones desempeñadas por el profesor no serían las mismas en los diferentes países. Esta circunstancia situaría a los formadores ante un amplio repertorio de actos profesionales. Por otra parte, las actividades leídas a menudo en las mismas fuentes son no sólo moduladas de forma diferente en cada país, sino que dan lugar, a su vez, a praxeogramas (por ej.: las secuencias de actos pedagógicos) igualmente diversificados.

El enfoque así definido permitirá pues:

1.—centrar la formación en la acción del profesor en formación haciéndole consciente de sus competencias generales y técnicas, de sus necesidades, de sus formas de aprender, de las funciones que debe desempeñar. **El formado se convierte así en un individuo que toma decisiones**. Parte de una fase de toma de conciencia de sus propias competencias, sus representaciones, sus formas de aprender y de enseñar y de una selección de funciones que quiere aprender a desempeñar y de aquellas estrategias que desea movilizar;

2.—formar por la acción en situaciones complejas. El profesor en formación debe poder darse cuenta de la complejidad de la situación pedagógica y del carácter fragmentario e inmediato de la “receta”;

3.—desarrollar, en el profesor en formación, el hábito de adaptar su enseñanza a una realidad cambiante, aceptando considerar los comportamientos y las actitudes como no fijas y por tanto sujetos a modificaciones voluntarias. Formar a la adaptabilidad (proceso) y no a la adaptación (resultado);

4.—desarrollar en el profesor en formación el hábito de observar, problematizar, documentarse, intercambiar con los otros;

5.—formar a desempeñar las funciones docentes. El profesor en formación se pone en la situación de desempeñar funciones y de realizar actos profesionales;

6.—hacer consciente al profesor en formación de las diferencias eventuales entre sus opciones pedagógicas o sus intenciones y la selección de estrategias y de actividades de clase a través del análisis de los efectos sobre los alumnos en diferentes niveles, como por ejemplo el del aprendizaje o de la comunicación.

Así el profesor en formación no aprende “lo que hay que hacer” sino “lo que hay que saber para hacer” y adquiere al mismo tiempo un bagaje profesional que podrá gestionar como quiera<sup>9</sup>.

---

(9) FERRAO TAVARES, C. (1990). “*Former autrement des professeurs de langues étrangères?*”. Bone, T.R. and McCall, J. (ed.). *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow: Jordanhill College. pp. 289-297.

## 2. EL ENFOQUE ACCIONAL

El enfoque accional tal y como nosotros lo proponemos, comprende las fases siguientes:

### *Primera fase: el diagnóstico*

Los profesores en formación toman conciencia de la complejidad de la situación pedagógica. Hacen explícitas las representaciones, las teorías personales con ayuda de diferentes instrumentos propuestos por el formador (definiciones de palabras clave, fragmentos de textos de referencia, cuestionarios, inventarios de funciones, inventarios de perfiles...). Deciden también las funciones que desean dominar como profesores, lo que parece ser una posibilidad de gestionar la complejidad inherente a esta profesión.

El modelo propuesto por R. Galisson<sup>10</sup> puede constituir un instrumento de referencia para esta elección. Enseñar significaría, según este autor, ser capaz de gestionar equilibrios y funciones. Recurriendo a una especie de “catálogo abierto” que concibe, alternativamente, al profesor como educador, guía, instructor, consejero, director, promotor, narrador, psicoterapeuta, experto, investigador, técnico, que diagnostica, conceptúa, adapta... selecciona las funciones que quiere o que debe desempeñar. Es pues necesario que emita su diagnóstico, es decir, que problematice, que defina sus necesidades, que descubra la necesidad de determinados saberes.

La función del formador consiste por tanto, en una primera fase, en una función de ayuda para ese diagnóstico, lo que es, de alguna forma, también una iniciación a la investigación por la investigación. El profesor dispone de un abanico de posibilidades sobre el que escoge, en función del contexto social, de la escuela y de su propia experiencia, de sus estrategias personales y profesionales. Elegir funciones y decidir “trabajar” esas funciones no significa adoptar una perspectiva behaviorista que, en ese caso, tendría relaciones con la práctica utilizada por la microenseñanza (descomposición del acto pedagógico en aptitudes adquiridas progresivamente).

En primer lugar, una función es ya algo complejo. Y además, desempeñar una función no es sólo cuestión de comportamientos, sino que también requiere, por una parte la verbalización de los procedimientos de pensamiento que los profesores utilizan en sus prácticas (prácticas espontáneas y teorías personales), y por otra que se establezcan relaciones entre estos aspectos y otras teorías y otras prácticas a fin de crear una “distanciación”. Por consiguiente, no se insiste sólo en los productos, sino también en la articulación de este plano con el plano de la explicitación de los procesos cognitivos, de la toma de decisiones y de los efectos interactivos.

La toma de conciencia de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y el descubrimiento de un estilo constituyen evidentemente elementos de diagnóstico para una intervención didáctica. Una discusión a partir de documentos permite al profesor en formación llegar a tomar conciencia de algunos rasgos de su estilo, lo que a su vez promueve la disposición hacia el aprendizaje de otros estilos, ya que un estilo es algo dinámico, voluntario y transitorio y que como dice W. Labov, “no existe un locutor con un único estilo”<sup>11</sup>.

---

(10) GALISSON, R. (1992). *Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage des langues-cultures dans le cadre de l'école*. Communication présentée au Colloque de la FIPF. Lausanne.

(11) LABOV, W. (1972). *Sociolinguistics Patterns*. Pensilvania: University of Pensilvania Press. (Trad. Fr. *Sociolinguistique*. Paris: Les Editions de Minuit, 1976).

La toma de conciencia puede, por otra parte, ser facilitada por la observación de muestras de la comunicación mediática en donde otros profesionales desempeñan las mismas funciones: narrador, presentador, animador del debate...

Así pues, consideramos esta fase fundamental para provocar la “distanciación” de los profesores en formación quienes, en esas situaciones de formación, suelen mantenerse afe-rrados a sus prácticas cotidianas y no miran lo que se hace en otros lugares<sup>12</sup>.

### ***Segunda fase: la acción***

Presentamos aquí aquellas propuestas metodológicas que, en función de los contextos de desarrollo, podrán ser realizadas únicamente en situación de *stage* y/o en situación de formación en autonomía.

#### *a) La videoformación y el “diagnóstico situacional”*

La videoformación y el “diagnóstico situacional”, en los que se inscriben nuestras propuestas, son metodologías de formación basadas en el análisis de situaciones educativas. Utilizando grabaciones vídeo como soporte, estas metodologías siguen algunas líneas de la microenseñanza, si bien difieren de ésta en los presupuestos teóricos, los objetivos y el enfoque en sí mismo.

Se trata en efecto de un enfoque dinámico, de descubrimiento, procediendo por hipótesis, por verificaciones, por “rectificaciones”, cuya palabra clave es la de “distanciación” (que se opone a la de “modelización”, palabra clave de la microenseñanza).

Como hemos precisado, la **primera fase** ya proporciona a los profesores en formación instrumentos de distanciación: toman conciencia de sus formas de aprender, proceden a su diagnóstico y, de la misma forma, a la observación de otras situaciones y de otros profesionales que desempeñan las mismas funciones.

En la **segunda fase** el profesor en formación prepara una lección sobre un tema que supuestamente los otros ignoran (una lengua extranjera, un contenido tecnológico, una práctica cotidiana, una receta de cocina...). Se trata pues de una simulación pero sus componentes no son todos simulados, dado que se encuentran en una auténtica situación de enseñanza/aprendizaje. El profesor en formación planifica la lección y construye un instrumento de evaluación. Moviliza sus competencias comunicativas y técnicas.

Se procede a continuación a la confrontación entre lo que el profesor considera como enseñado y lo que los alumnos (los profesores en formación) han aprendido, entre la planificación y las decisiones tomadas a lo largo de su realización, entre las representaciones de los dos participantes, entre la percepción del desarrollo del curso por el profesor y los alumnos.

Esta fase de observación y de análisis puede basarse en lo vivido propio, en la objetivación de esas experiencias propias a través de cuestionarios y de la discusión en “viewing session” (con paradas en aquellas imágenes que presenten aspectos significativos), ayudándose de documentos proporcionados por el formador<sup>13</sup>.

---

(12) SCHON, D. (1987). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

(13) En la situación internacional la observación de los trabajos, realizados por grupos nacionales, puede ser enormemente enriquecedora por cuanto contribuye a un aumento de actos profesionales a partir de los diferentes praxeogramas que se producen.

De la misma forma, durante esta fase el formador propone aportaciones teóricas bajo forma expositiva o invita a los profesores en formación a descubrirlas por sí mismos. La teorización se muestra así como una necesidad para estructurar los “descubrimientos” precedentes, para asegurar o desmontar las teorías personales. Se trata de un proceso de interrogación a una serie de diferentes disciplinas, entre ellas la Didáctica de las Lenguas. Esta teorización permitirá progresar, en el sentido de descubrir otras conductas posibles para una misma situación de formación.

La descripción de este enfoque metodológico es operativa en situación de *stage*, pero, evidentemente, puede ser utilizada en situación de formación “en autonomía” en la que el formador hará la grabación vídeo o sonora de su curso y la analizará con la ayuda de los instrumentos propuestos.

### b) La autoformación

El segundo panel metodológico de nuestras propuestas parte, también, de una constatación de isomorfismo entre el proceso de aprendizaje y el proceso de formación, que conlleva la consideración de la noción de formación como autoformación y la definición de esta última como la capacidad para gestionar la propia formación. En este sentido, no coincide con la autodidaxia, en cuanto que el profesor en formación se encuentra confrontado a sí mismo, sin posibilidad de establecer interacciones con un formador y/o con otros profesores, aunque la autodidaxia pueda implicar momentos de formación “en autonomía”. La autoformación tampoco es, como acabamos de decir a propósito de la videoformación, una formación en probeta, en el sentido de que se realizaría en el seno de la misma categoría (los profesores), sin que haya intercambios con el contexto social y del entorno, pues, en este caso, sería, como dice L. Porcher<sup>14</sup>, “el duelo de la formación”.

Como para el alumno, “se adquiere ya sea de forma natural, ya sea (y es el caso más frecuente) por un aprendizaje formal, es decir sistemático y reflexivo”<sup>15</sup> y requiere, pues, un proyecto de aprendizaje que coincida entonces con el proyecto de formación.

Metodológicamente, dada la complejidad del perfil del formador descrito anteriormente, se trata siempre de abordar soluciones para una formación activa, capaz de integrar teoría y práctica. La idea en sí no es nueva, pues ya en 1981 han hablado de ello G. Dalgalian, S. Lieutaud y F. Weiss cuando proponen la autoformación como un “método de formación activa que tiende a la construcción de los saberes por los propios profesores en formación, que se presta a técnicas de trabajo referido no ya a una práctica profesional, sino a la adquisición y asimilación de conocimientos”<sup>16</sup>. Abordan, en este marco, los cuatro modos de trabajo siguientes como constantes metodológicas destacadas:

- el trabajo de grupo;
- las tareas de producción;
- el tiempo de evaluación y de autoevaluación;
- el tiempo de reflexión sobre el proceso de formación en curso.

---

(14) PORCHER, L. (1992). “Formation, profession, légitimation”. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, août/septembre. p. 20.

(15) HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe-Hatier.

(16) DALGALIAN, G. LIEUTAUD, S. et WEISS, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé International. p. 107.

La analogía con el trabajo del profesor en clase de lengua es flagrante y, para facilitar esta transferencia, se puede ir más allá. Se trata de estructurar una trayectoria en la que se añada a las cuatro constantes mencionadas una quinta que se podría denominar “concienciación de la acción”<sup>17</sup>.

El profesor es puesto en situación de aprendizaje, de la misma forma que el alumno, y se apropia de los contenidos de formación referidos a los saberes, saber hacer y saber ser, a través de actividades reutilizables en clase. Éstas siguen la clasificación tradicional de las habilidades discretas o integradas que se encuentran en didáctica de las lenguas así como las modalidades de trabajo normalmente practicadas en clase. Pero lo que es esencial en situación de formación (ver más arriba), es la reflexión que sigue a tal o tal actividad y que hace tomar conciencia al profesor o al grupo de profesores de la trayectoria efectuada para llegar a la conceptualización de los saberes, saber hacer y saber ser, a partir de la cual se puede hablar de la constitución de un verdadero método de trabajo autónomo.

Paradójicamente, el formador se arriesga a estar muy “presente” en este método de autoformación pues el hecho de que sea esencialmente una persona-recurso no hace más que multiplicar sus funciones. Organizador, animador, técnico, consejero..., deberá cuidar sobre todo la diversificación de los discursos de formación que propone en el *stage* para no caer en la trampa de un habla monolítica que, si es transmitida de forma diferente, correría el riesgo incluso de ser tan peligrosa para la autonomización del profesor como la lección magistral o la receta práctica.

### *c) Las NTI y la formación a distancia*

La utilización de las **nuevas tecnologías informáticas** (NTI) es el tercer elemento de nuestras propuestas metodológicas que no pueden obviar el hecho de encargarse de la formación a distancia. Conviene primeramente precisar sobre las condiciones de lejanía de los grupos en formación. Nuestra hipótesis, es que sean grupos distantes que interactúen en este tipo de formación y no individuos aislados, grupos que pueden estar constituidos por profesores en formación en el marco de un programa regional o nacional, o bien en el de una formación “transnacional” que se pueda abordar, por ejemplo, en un PCE Sócrates/Lingua.

La interacción a distancia entre los grupos puede estar asegurada por los medios experimentados del correo electrónico, de la teleconferencia o videoconferencia.

El primero sirve para la comunicación en diferido y, como su nombre indica, sustituye al correo ordinario para garantizar el intercambio más rápido de mensajes y/o de documentos útiles para el desarrollo de la formación.

En cuanto a la teleconferencia, presenta la especificidad de permitir la reunión de varias personas o grupos de personas (al mismo tiempo o en diferido) intercambiando mensajes textuales a través de terminales (minitel u ordenador). Permite, gracias a un sistema rápido—casi simultáneo— intercambiar ficheros “en directo”, organizar un auténtico debate, ya sea con especialistas de didáctica y entonces se trata de una sesión de experiencia de aprendizaje, ya sea entre los grupos distantes para establecer de común acuerdo los temas de formación, o bien entre los mismos grupos para las actividades de “distanciación” respecto a la experiencia de formación/aprendizaje vivida conjuntamente.

---

(17) BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1989). *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette. Coll. F. Autoformation.

Las teleconferencias por escrito son muy interesantes porque es posible a posteriori imprimir las producciones escritas, trabajarlas de nuevo en cada grupo de formación y poder así profundizar la reflexión en diferido y/o en directo. Pueden ser muy productivas y muy enriquecedoras, a condición de que se domine la utilización de este instrumento tecnológico (proponiendo eventualmente una formación orientada a ello) y de que se dediquen el tiempo y la preparación suficientes a las tres fases que caracterizan este tipo de comunicación:

- la fase de preparación antes de las conexiones en directo;
- la fase de comunicación en directo;
- la fase de puesta en forma de los intercambios escritos y de reflexión en los grupos.

Un modelo experimental para la organización de los grupos en el desarrollo de una teleconferencia podría ser:

- dos, tres personas al teclado;
- dos, tres personas o más con la función de leer atentamente los mensajes de los demás grupos, las instrucciones de los animadores y de informar a los otros;
- dos, tres personas, “redactoras” que consulten textos y documentos de referencia.

Tras las teleconferencias, los textos son impresos y distribuidos a todos los participantes, a quienes podrán ser planteadas las siguientes actividades:

- “arreglo” y reescritura del texto telemático;
- análisis temático de las producciones prestando una atención especial a los elementos de acuerdo o de desacuerdo, a fin de poner en evidencia las características del debate que podrán ser discutidas de nuevo en cada grupo y ser objeto de una reflexión pedagógica posterior.

Entre dos sesiones de teleconferencia, los grupos en formación tienen finalmente la posibilidad de continuar dialogando entre ellos o con los especialistas de didáctica, utilizando un forum en diferido.

La videoconferencia, tercer medio abordado, permite una interacción oral y visual en directo. Su utilización también debe ser dominada tanto en el plano tecnológico como en el plano interaccional. Puede parecer más fácil y más motivante, pero es necesaria una gran preparación y su utilización debe ser objeto de una programación preliminar organizada de común acuerdo por los responsables de la formación.

### **Tercera fase: la “concienciación de la acción”**

La tercera fase del enfoque accional propuesto se sirve de otro concepto: **la multimodalidad**.

Considerando, por ejemplo, que el enfoque adoptado por uno de los profesores en formación, con vídeo o con un trabajo en autoformación o incluso integrado en una red de formación a distancia, hubiese sido más eficaz con un alumno de estilo visual, se trataría de prever métodos más adaptados a otros perfiles o de desarrollar el perfil auditivo de ese alumno.

Habría pues que contemplar la adopción de diferentes formatos, de diversos modos de presentación de los contenidos, y así atender a la diversidad y gestionarla debidamente. Las investigaciones sobre la multimodalidad, sobre las diferentes formas de tratar la información en situación escolar y social o en situación mediática están aún en sus comienzos, pero no se

puede ignorar que nuevas formas de leer, de escribir y de aprender están ya funcionando, algunas en evidente relación con los cambios tecnológicos. El multimedia, el hipertexto podrán implicar, por ejemplo, operaciones de simulación o de asociación, de tratamiento simultáneo de varias informaciones, de navegación... de forma complementaria con las operaciones de reconocimiento y de clasificación, forzosamente lineales, que requiere el libro.

Así, el profesor en formación será invitado a proponer los mismos contenidos bajo formatos diferentes. Podrá, por ejemplo, sugerir esquemas bajo forma de transparencias o de hipertexto, explicaciones de esquemas que haya proporcionado, ejemplos bajo formato narrativo o incluso ejercicios que desarrollen el pensamiento convergente y divergente, ejercicios que recurran a diferentes tipos de memoria, actividades que impliquen a la razón y a la emoción... Es decir, que se trataría de trabajar formas diferentes de presentación de los mismos contenidos de enseñanza.

Proponer otros formatos conlleva una preparación del funcionamiento semiótico y del tratamiento cognitivo de esos productos, lo que implica, no sólo un conocimiento de la disciplina (bajo el aspecto diacrónico y sincrónico) sino también una interrogación a otras disciplinas.

El modelo de formación propuesto se plantea el desarrollo de las competencias comunicativas y técnicas de todo profesor, las cuales recubren una dimensión relacional que depende a la vez de la razón y de la emoción. Como hemos precisado, el enfoque accional puede al profesor en formación hacerle capaz de aprender a: conocer sus comportamientos y los efectos de las representaciones sobre esos comportamientos; analizar sus decisiones, sus formas de evaluar; emitir una apreciación; darse cuenta de que los comportamientos pueden cambiar en función de la representación favorable o no de un alumno. Le permite además aprender a contar o a explicar o a apreciar con ayuda de la voz, los gestos, desplazamientos, silencios, pausas, para introducir ejemplos, para condensar la información, para gestionar los turnos de habla, para evaluar,... para seducir... teniendo bien presente que la seducción pasa por la credibilidad y ésta por el esfuerzo, el trabajo, el saber y la distanciamiento.

La formación, así, se convierte, no, o ya no, en un lugar de difusión de saberes sino en un lugar en donde al profesor en formación se le proporcionan los medios para construir los saberes y las prácticas.