



Aprender del aula: aprender a indagar

Olga Esteve
Universidad Pompeu Fabra, Barcelona

En este artículo se presentan algunas propuestas para fomentar en los futuros docentes de lengua y literatura una mirada crítica e indagadora hacia los acontecimientos del aula en la fase de las prácticas preprofesionales de la formación inicial. Las propuestas se sustentan en un modelo de formación integral que tiene como objetivo ayudar al docente novel a evolucionar en sus propias concepciones y maneras de entender el acto de enseñar, y ello desde un planteamiento reflexivo crítico que pretende promover un aprendizaje más allá del aquí y del ahora y, en consecuencia, el desarrollo profesional a lo largo de la vida.

Palabras clave: desarrollo profesional, observación crítica, indagación, cuestionamiento, preguntas limpias, preguntas de indagación, evolución conceptual.

Learning from the classroom: learning to explore

This paper sets out some ideas for encouraging future language and literature teachers to develop a critical, exploratory approach to classroom knowledge in the phase of pre-professional work experience in initial teacher training. These ideas are based on a model of comprehensive training that aims to help new teachers to develop their own conceptions and ways of understanding the act of teaching through a critical, reflective approach designed to promote learning above and beyond the here and now and form part of their lifelong professional learning.

Keywords: professional development, critical observation, exploration, questioning, clean questions, exploration questions, conceptual evolution.

La fase de las prácticas preprofesionales¹ es, sin duda, una de las etapas más emocionantes y productivas del proceso de formación inicial, puesto que se trata de la primera confrontación real con la profesión.

En líneas generales, en los distintos documentos oficiales se describe esta etapa como un espacio de la formación dirigido a la observación, participación y reflexión de la realidad de los centros educativos que debe servir al docente novel para reconocer modelos de actuación, contrastar las reflexiones teóricas con la práctica real así como para plantearse interrogantes

sobre las propias ideas y aptitudes en relación con la enseñanza.

En aras de un mayor aprovechamiento de las posibilidades formativas que aporta esta fase de la formación considero necesario ahondar en ella desde el punto de vista de su aportación al proceso de desarrollo profesional a lo largo de la vida, que se inicia aquí pero que debe perdurar y proyectarse hacia el futuro. Porque en la profesión docente, como en toda profesionalización, se trata de un proceso gradual para el que es necesario adquirir no solo unas herramientas básicas que permitan enfrentarnos a las aulas de

El desarrollo profesional docente es un proceso gradual para el que es necesario adquirir unas herramientas básicas que permitan enfrentarnos a las aulas de forma digna, y también estrategias para ir desarrollando y ampliando a lo largo de la vida profesional las competencias docentes, adaptándonos a los distintos escenarios que podamos encontrar

forma digna, sino también estrategias para ir desarrollando y ampliando a lo largo de toda la vida profesional las competencias docentes, adaptándonos a los distintos escenarios que podamos encontrar (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

En los distintos módulos teóricos que se imparten en la formación inicial, el docente novel adquiere dichas herramientas básicas para dar sus primeros pasos en el aula. Sin embargo, estas herramientas no son suficientes si pensamos en términos de aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello se necesita otro tipo de herramientas que ayuden al docente novel, ya en sus primeros pasos en el aula, a evolucionar. Porque el desarrollo profesional es un proceso que no se basa en la acumulación de nuevos conocimientos que vienen de fuera, sino que debe entenderse como un desarrollo integral de uno mismo, un desarrollo fruto de la interacción entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno, es decir, como constante proceso de reelaboración de las propias ideas y maneras de ver las cosas (Esteve, 2014; Esteve, Melief y Alsina, 2010; Imbernón, 2007; Korthagen 2001; Monereo, 2010).

Desde estos supuestos, en esta fase de la formación es necesario desarrollar competencias como las siguientes: la observación crítica de la realidad del aula y del centro educativo, el análisis

crítico de modelos de actuación, la indagación en las propias aptitudes e ideas sobre el acto de enseñar y, finalmente, la autoconciencia sobre el avance en relación tanto con las creencias como con la actuación docente (Esteve, 2010).

¿Cómo podemos potenciar estas competencias? Vamos a desarrollar esta capacitación a lo largo de los siguientes apartados.

■ Desarrollando la mirada crítica hacia los procesos del aula

Los primeros pasos en el aula conforman, como veíamos, no solo el comienzo del camino que se va a recorrer, sino también el momento ideal para empezar a desarrollar esa mirada crítica e indagadora que será, en definitiva, la que nos ayudará a establecer las bases para ir construyendo de forma autónoma un *conocimiento práctico fundamentado* (Esteve, 2014).

El *conocimiento práctico fundamentado* hace referencia al tipo de conocimiento didáctico creado por la misma persona a partir del análisis crítico de experiencias y el posterior cuestionamiento, cuestionamiento que deberá impulsarla a indagar qué sucede exactamente en el aula, por qué sucede lo que sucede y en qué medida lo que sucede favorece o no el aprendizaje. Con ello no solo logrará

Los primeros pasos en el aula conforman no solo el comienzo del camino que se va a recorrer, sino también el momento ideal para empezar a desarrollar esa mirada crítica e indagadora que será la que nos ayudará a establecer las bases para ir construyendo de forma autónoma un *conocimiento práctico fundamentado*

A*

una mayor comprensión de los procesos de aula, sino que también sentará las bases para elaborar criterios metodológicos y pedagógicos sólidos que la ayudarán en la toma de decisiones.

Para ello, deberemos aprender como docentes, ya en los primeros pasos en el aula (Esteve, 2011), a:

- Visualizar y analizar el desarrollo de las propias creencias y representaciones en relación con el acto de enseñar lengua y literatura.
- Plantear preguntas a partir de la observación crítica de los acontecimientos del aula y encontrar respuestas fundamentadas a dichas preguntas.

En los siguientes apartados vamos a presentar algunas estrategias y herramientas para promover este tipo de aprendizaje orientado al desarrollo de las competencias reflexivas críticas descritas.

■ Orientaciones para visualizar y analizar la evolución de las propias creencias y representaciones sobre el acto de enseñar lengua y literatura

En todo proceso de desarrollo profesional como docente, la persona en formación necesita visualizar y apropiarse, ya desde el inicio, del horizonte de expectativas de un profesional de la educación, es decir, de lo que debe saber hacer. Deberá utilizar la concreción de lo que se espera de ella –que se concreta en los planes de estudio correspondientes– como una brújula que la oriente y la guíe a lo largo de su vida profesional. Como sabemos, la función principal de una brújula es determinar la posición en la que nos encontramos en relación con el punto de partida y el punto de llegada.

Al respecto, podríamos decir que en el proceso de desarrollo profesional de un docente

La persona en formación necesita visualizar y apropiarse, ya desde el inicio, del horizonte de expectativas de un profesional de la educación, es decir, de lo que debe saber hacer

existen dos tipos de brújulas: por un lado, tenemos la «brújula interior», que es la que construye cada docente de forma más bien inconsciente a partir de las experiencias que va forjando a lo largo de su vida (ya desde las primeras etapas como alumno); por otro, encontramos la «brújula científica», que es la que muestra los parámetros de las «buenas prácticas» y la que deberá guiar al docente novel. Sin embargo, en la profesión docente, tal como aducen muchos autores (Korthagen, 2001; Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010; Pozo y otros, 2006), es la «brújula interior» la que nos guía en nuestra actuación. Por este motivo, es esencial en nuestros primeros pasos cerciorarnos de en qué medida nuestra «brújula interior» coincide o no con el modelo de actuación científico y si hay que redirigir el camino o iniciar uno nuevo. En este sentido, parece que no hay evolución significativa como docente si no tiene lugar un avance de las propias ideas o de la propia mirada sobre lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo (Pozo y otros, 2006).

A continuación presentamos un instrumento que un docente novel puede utilizar de forma autónoma para tomar conciencia del propio punto de partida –es decir, de la representación mental inicial sobre el acto de enseñar lengua y literatura– y, sobre todo, para identificar el avance conceptual. Dicho avance deberá servirle, como veremos más adelante, de principio regulador de una buena actuación docente.²

Mi «brújula interior» en evolución

Haciéndonos eco del concepto de orientación, todos los docentes, también los docentes noveles, tenemos disponible en nuestra mente una especie de brújula que orienta, o más bien determina, la manera como entendemos y enfocamos la enseñanza. Los ejes de la brújula (norte, sur, este y oeste) se traducen en nuestra brújula mental en principios reguladores de nuestra actuación. Para visualizar en qué medida vamos avanzando en la comprensión y en la propia visión sobre el acto de enseñar lengua y literatura, es necesario volver de forma recurrente a la primera brújula y ampliarla.

Para plasmar la primera «brújula interior» basta con realizar una lluvia de ideas o un mapa conceptual que plasme la propia visión sobre los aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y literatura, como pretende mostrar la siguiente representación gráfica. Esta primera plasmación deberá ampliarse a lo largo de toda la formación, sobre todo en la fase del prácticum. De aquí que aparezca «brújula 2», «brújula 3», etc.

Brújula 1 (Fecha: ...)

¿Qué es para mí enseñar
lengua y literatura?

Elementos clave de una
buena enseñanza de la
lengua y la literatura

Brújula 2 (Fecha: ...)

Retoma el primer mapa conceptual después de la primera fase del prácticum y mira en qué medida se ha ampliado o se ha reafirmado tu perspectiva. Incorpora los elementos que creas conveniente.

Brújula 3 (Fecha: ...)

Idem.

La evolución de las propias ideas y representaciones sobre el acto de enseñar (en este caso, lengua y literatura) tendrá lugar si el docente (novel) adopta una actitud crítica tanto hacia los contenidos teórico-prácticos de la formación como hacia los acontecimientos del

aula. Para ello es necesario que desarrolle una *mirada indagadora* y aprenda a investigar qué sucede en cada sesión de clase, por qué sucede lo que sucede; a valorar en qué medida lo que sucede favorece o no el aprendizaje, y también a encontrar soluciones fundamentadas a aque-

La evolución de las propias ideas y representaciones sobre el acto de enseñar tendrá lugar si el docente novel adopta una actitud crítica tanto hacia los contenidos teórico-prácticos de la formación como hacia los acontecimientos del aula

Los aspectos de la actuación docente susceptibles de mejora.

■ Orientaciones para desarrollar una mirada indagadora hacia los procesos del aula

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), el término *indagar* está relacionado con el término *investigar*. Algunos objetos que a menudo asociamos con la imagen de un investigador son la lupa o el telescopio, objetos que sirven para ver cosas que de otra manera no se verían. Esto significa que toda investigación se centra siempre en elementos o aspectos concretos en los cuales se pretende ahondar no solo para comprender lo que pasa, sino también para avanzar en el conocimiento sobre el objeto de investigación. El término *indagar*, aun estando relacionado con el de *investigar*, incorpora otras acepciones que nos parecen interesantes en relación con lo que pretendemos plantear en este apartado, a saber: 'curiosear', 'inquirir', 'remover'. De todas ellas destacamos la acepción de 'remover', porque es un término que esconde la esencia misma de todo proceso de indagación, a saber: replantearse cosas de tal manera que «se remuevan» nuestras propias ideas. Un proceso de este tipo comienza con el planteamiento de preguntas.

¿Pero qué preguntas debería plantearse el docente novel? Las preguntas no aparecen sin más, sino que son generalmente fruto de la observación crítica de lo que sucede en el aula. Por este motivo es necesario desarrollar primero esta competencia.

■ La observación como base de la indagación: identificando incidentes críticos

La observación es una herramienta que ayuda a analizar la propia actuación (y la de otros), pero también a profundizar en las creencias y los valores (representaciones) que la guían. En este sentido, la observación ayuda a distanciarse de la propia actuación y a mirarla desde una perspectiva más objetiva que nos permite cuestionar cosas (Estaire, 2004; Esteve, 2004; Lasagabaster y Sierra, 2004).

Pero para que sea útil hay que aprender a:

- Aprovechar su naturaleza «objetivadora», que consiste en saber discernir entre *hecho* y *percepción* (Carandell, Keim y Tigchelaar, 2010).
- Identificar *incidentes críticos* (Monereo, 2010) y erigirlos en objeto de reflexión e indagación.

Para diferenciar entre *hecho* y *percepción* es necesario analizar las primeras observaciones y distinguir lo que son valoraciones subjetivas

Para la identificación de hechos tangibles puede ser de gran ayuda el planteamiento de *preguntas limpias*. Se trata de preguntas abiertas que ayudan a reconocer los acontecimientos tal y como tienen lugar en el aula y a describirlos sin carga emocional ni subjetiva

Percepción	Hecho
Ejemplo: Parece una clase motivadora.	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora fomenta la participación. Las siguientes acciones lo evidencian: <ul style="list-style-type: none"> - Formula preguntas. - Deja tiempo para responderla. - Rebota las preguntas de un alumno a los otros alumnos, etc. • La profesora recoge las intervenciones de los alumnos y las «utiliza» para apoyar sus explicaciones. • Etc.

Cuadro 1. Ejemplificación para diferenciar entre *hecho* y *percepción* (adaptado de Carandell, Keim y Tigchelaar, 2010)

(impresiones) de lo que son hechos tangibles basados en acciones directamente observables. Para ello puede ser útil utilizar el cuadro 1.

Asimismo, para la identificación de hechos tangibles puede ser de gran ayuda el planteamiento de *preguntas limpias*.³ Se trata de preguntas abiertas que ayudan a reconocer los acontecimientos tal y como tienen lugar en el aula y a describirlos sin carga emocional ni subjetiva. Ejemplos de *preguntas limpias* son:

¿Qué hace la profesora cuándo un alumno pregunta algo?, ¿qué hacen los alumnos cuando la profesora explica algo?, ¿qué alumnos preguntan?, ¿cuándo preguntan?, etc.

Una vez identificados los hechos, será el momento de focalizar más la observación y buscar *incidentes críticos*. Según Monereo (2010, pp. 160-161), un incidente crítico es toda situación del aula que el docente perciba como conflictiva:

[...] conflicto que puede producirse con otros actores educativos (p. ej., alumnos, colegas, dirección, inspección, padres) pero también, y especialmente, consigo mismo: el texto a tra-

vés del cual el docente interpreta la situación muestra incoherencias con su forma de enfrentarla, es decir, con las estrategias que pone en juego y con sus sentimientos, en tanto en cuanto «siente» que su manera de situarse frente al problema resulta inadecuada.

De entre los distintos incidentes críticos que podamos identificar deberemos priorizar alguno y trabajar sobre él en profundidad. Este es el momento para plantearse *preguntas de indagación*.

Las preguntas de indagación

Como en toda investigación, también en la investigación sobre los procesos del aula, los hechos observados (en este caso, el incidente crítico seleccionado) deberán ser «diseccionados» para poder ser investigados en profundidad. Esta es precisamente la función de las *preguntas de indagación* (Esteve, 2011). Se trata de preguntas que van más allá del «cómo» didáctico («¿cómo hago esto?»). Su función es la de ayudar a aclarar lo que se esconde detrás de cada actuación y reacción, y en este sentido fuerzan a verbalizar la manera como cada uno interpreta lo que está observando, interpretación que se basa en la propia «brújula interior» (véase al respecto el apartado sobre las orientaciones para visualizar y analizar la evolu-

Como en toda investigación, también en la investigación sobre los procesos del aula, los hechos observados deberán ser «diseccionados» para poder ser investigados en profundidad. Esta es precisamente la función de las *preguntas de indagación*

A*

ción de las propias creencias y representaciones sobre el acto de enseñar lengua y literatura, en la página 59). Algunos ejemplos son:

clave de la motivación en el aprendizaje?, ¿qué distingue a un alumno motivado de uno que no lo es?, etc.

¿Qué es para mí la «motivación»? ¿cuándo me siento motivado y cómo me siento cuando estoy motivado?, ¿cuáles son los elementos

Para aprender a formular preguntas de este tipo sugerimos seguir los pasos de la siguiente actividad:

Estrategia para plantear preguntas de indagación a partir de la identificación de un incidente crítico

Identificación y ubicación del incidente crítico

Recupera las anotaciones que tienes de lo que has observado en el aula y reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te inquieta de lo que observas en el aula? Apunta los diferentes aspectos.
2. ¿Con qué ámbitos o roles están relacionadas estas inquietudes? Agrupa los aspectos que hayas apuntado según los ámbitos del aula a los que pertenezcan.
3. Selecciona ahora, dentro de un ámbito, uno o más aspectos concretos que quieras mejorar e intenta formularlo como objetivos de mejora a partir del planteamiento de preguntas como las que presentamos.

Ejemplos:

¿Cómo puedo conseguir desarrollar la *autonomía* de los alumnos?
¿Cuál es la mejor manera de *implicar* al alumnado?

4. Subraya en cada pregunta la palabra clave:
Las palabras clave en los ejemplos anteriores son:

¿Cómo puedo conseguir desarrollar la *autonomía* de los alumnos?
¿Cuál es la mejor manera de *implicar* al alumnado en la clase de lengua?

Planteamiento de preguntas de indagación

5. Plantea ahora preguntas más desmenuzadas directamente relacionadas con las palabras subrayadas:

¿Qué entendemos por *autonomía*? ¿Qué hace un alumno que es autónomo y uno que no lo es? Cuando hablamos de *implicar*, ¿de qué estamos hablando exactamente? ¿Qué hace exactamente un alumno que participa activamente y se implica en su aprendizaje? Etc.

Estas son tus preguntas de indagación. Una vez hayas encontrado respuestas a las mismas, vuelve a las preguntas en las que planteas tus objetivos de mejora.

Las preguntas de indagación no demandan una «receta práctica» para su incorporación directa en el aula, sino que demandan un razonamiento profundo sobre el qué y el por qué de las cosas

Un aspecto muy relevante en relación con este tipo de preguntas es que la búsqueda de su respuesta fuerza a establecer de forma natural conexiones de calidad entre lo que se experimenta y se observa en la práctica y los saberes teóricos. La razón estriba en el hecho de que dichas preguntas no demandan una «receta práctica» para su incorporación directa en el aula, sino que demandan un razonamiento profundo sobre el qué y el por qué de las cosas. Y en este proceso indagador, los saberes teóricos pueden ser de gran utilidad para clarificar, consolidar y ampliar elementos de las propias ideas o creencias o para dar explicaciones sobre cuestiones que la simple experiencia no podría aportar. Por este motivo es importante partir del propio cuestionamiento y, a partir de él, facilitar el anclaje entre las propias teorías, de carácter intuitivo, y las teorías científicas (Esteve, 2014).

Este trabajo más reflexivo y conceptual deberá llevar indefectiblemente a una evolución en la propia actuación. Para ello tendremos que materializar las ideas, fruto de la investigación y reflexión, en forma de actividades o estrategias de aula concretas, y ello, razonando y justificando las decisiones que se vayan tomando. La observación crítica de la puesta en escena de la nueva acción metodológica será de nuevo objeto de observación y, por lo tanto, de cuestionamiento; así sucesivamente, en un proceso evolutivo cíclico.

■ Para concluir

¿En qué nos puede beneficiar el adoptar una mirada indagadora en el momento de entrar en las aulas? La idea central es que, a pesar de que la experiencia es un elemento clave, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Como indican Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010), cuatro son los elementos clave del desarrollo profesional de todo docente:

- La experiencia.
- La reflexión sobre la práctica.
- La interacción con otros iguales.
- La interacción con la teoría (con conceptos).

La buena integración de estos cuatro elementos es la que debe asegurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional, en un proceso en espiral en el cual el docente irá desarrollando paulatinamente las habilidades y las estrategias necesarias para el desempeño de su profesión (Esteve y Carandell, 2009).

Esta conciencia es necesaria porque el objetivo de la profesionalización docente no es que la persona en formación llegue a controlar todas las estrategias y contenidos después de la formación inicial: eso es imposible e irreal. Por este motivo, la formación inicial no debe concebirse como el final de una etapa, sino como punto de partida

El objetivo de la profesionalización docente no es que la persona en formación llegue a controlar todas las estrategias y contenidos después de la formación inicial, la formación inicial no debe concebirse como el final de una etapa, sino como punto de partida hacia el desarrollo futuro

hacia el desarrollo futuro (Vygotsky, 1986), proceso en el cual el avance en la comprensión de lo que sucede en el aula y por qué ayudará a ir dominando paulatinamente los elementos que rigen la buena acción educativa (Esteve, 2014).

Notas

1. Este término incluye tanto el periodo de prácticas en las escuelas durante la formación inicial de maestros de infantil y primaria como el periodo del prácticum, denominación que en España reciben las prácticas preprofesionales en los estudios de máster de formación inicial de profesorado de secundaria.
2. Los principios reguladores «no se corresponden a realidades en estado puro pero sirven de guía para la acción y la orientan oportunamente. Nadie, pongamos por caso, ha encontrado “lo Bello”, pero todos los artistas lo buscan. “Lo Bello” no es, en ese sentido, un principio constituyente, sino un principio regulador de la actividad artística, del mismo modo que [...] “la autonomía” puede ser un principio regulador de la empresa pedagógica» (Meirieu, 2007, p. 88).
3. El uso de *preguntas limpias* en la formación del profesorado es una propuesta de la profesora y formadora de lenguas extranjeras Zinka Carandell.

Referencias bibliográficas

- CARANDELL, Z.; KEIM, L.; TIGCHELAAR, A. (2010): «Herramientas para la autoregulación», en ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (coords.): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Octaedro, pp. 65-96.
- ESTAIRE, S. (2004): «La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos de observación», en LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (coords.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona. ICE-Horsori (Cuadernos de Educación, 44), pp. 119-154.
- ESTEVE, O. (2004): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente», en LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (coords.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona. ICE-Horsori (Cuadernos de Educación, 44), pp. 79-118.
- (2011): «Desenvolupant la mirada investigadora a l'aula. La pràctica reflexiva: eina per al desenvolupament professional com a docent», en CAMPS, A. (coord.): *Llengua catalana i literatura: Investigació, innovació i bones practiques*. Barcelona. Graó, pp. 27-46.
- (2014): «Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar». *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, núm. 19, pp. 13-36. También disponible en línea en: <www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/coleccion/cuadernos/articulo.php?o=23553>.
- ESTEVE, O.; CARANDELL, Z. (2009): «La formación permanente del professorat des de la pràctica reflexiva». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 49, pp. 47-62.
- ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (2010): *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2007): *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona. Graó.
- KORTHAGEN, F. (2001): *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Londres. LEA.
- LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*.

- Barcelona. ICE-Horsori (Cuadernos de Educación, 44).
- MEIRIEU, Ph. (2007): *Frankenstein educador*. 3.ª ed. Barcelona. Laertes, 1998.
- MELIEF, K.; TIGCHELAAR, A.; KORTAGEN, F. (2010): «Aprender de la práctica», en ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (coords.): *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Octaedro, pp. 19-38.
- MONEREO, C. (2010): «La formación del profesorado: una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52, pp. 149-178.
- POZO, I., y otros (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó.
- VYGOTSKY, L. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass. MIT Press. [Recientemente revisado, traducido y editado por A. Kozulin]

Dirección de contacto

Olga Esteve Ruescas

Grupo de Investigación sobre Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas (Gr@el). Universidad Pompeu Fabra. Barcelona

olga.esteve@upf.edu

Líneas de trabajo: procesos de autorregulación de aprendices de lenguas segundas y extranjeras, enfoques competenciales y plurilingües en la enseñanza de lenguas, procesos de desarrollo profesional del profesorado de lenguas basados en la práctica reflexiva.

Este artículo fue solicitado por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en julio de 2014 y aceptado en octubre de 2014 para su publicación.

Normas para la publicación de artículos

Los trabajos pueden hacer referencia a cualquier tema relacionado con la enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales y a cualquier nivel educativo (desde educación infantil hasta enseñanza universitaria).

1. Los artículos han de ser inéditos. Su extensión será de entre 8-10 páginas DIN-A4 escritas en tipografía Arial, cuerpo 12, interlineado 1,5. Deberán incluir un resumen de 7 u 8 líneas y un listado de 5 a 8 palabras clave.
2. Se deberán señalar en cada página dos frases o fragmentos significativos que refuercen el discurso del texto (utilizar la herramienta de texto resaltado).
3. Se harán constar los siguientes datos de los autores: nombre y apellidos, DNI, referencia profesional, dirección, teléfono, correo electrónico y líneas prioritarias de investigación.
4. Se pueden adjuntar, al final del texto, esquemas, tablas, gráficos, fotografías y grabaciones en vídeo o audio que hagan más comprensible el contenido del artículo, indicándose la ubicación exacta de éstos (para las especificaciones técnicas consúltense las normas de publicación en *alambique.grao.com*).
5. Las notas y citas bibliográficas (según las normas ISO 690 o APA) han de ser las estrictamente necesarias.
6. Todos los artículos serán evaluados por tres expertos manteniendo el anonimato del autor.
7. El autor autoriza a la editorial para que pueda reproducir el artículo, total o parcialmente, en su página web.
8. ENVIAR LAS COLABORACIONES A: *editorial@grao.com* (Revista TEXTOS) o bien por correo postal a: C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona (adjuntando el CD y el papel).