

# Reflexiones y experiencias narrativas: algunas perspectivas para la formación de profesores de español

*Reflections and narrative experiences: some perspectives for Spanish Language teacher training*

Antonio Ferreira da SILVA JÚNIOR (UFRJ)  
[afjrespanhol@gmail.com](mailto:afjrespanhol@gmail.com)

Carla Aguiar FALCÃO (IFRN)  
[carla.falcao@ifrn.edu.br](mailto:carla.falcao@ifrn.edu.br)

Isadora Valencise GREGOLIN (UFSCar)  
[isadora@ufscar.br](mailto:isadora@ufscar.br)

Recebido em: 03 de jan. de 2022.

Aceito em: 03 de mar. de 2022.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; FALCÃO, Carla Aguiar; GREGOLIN, Isadora Valencise. Reflexiones y experiencias narrativas: algunas perspectivas para la formación de profesores de español. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2392, p. 1-18, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12392.

**Resumen:** En este texto, presentamos algunas miradas epistemológicas respecto a la docencia de lengua española. El artículo surge de la participación de los autores en un foro virtual de discusiones promovido por el Grupo de Estudios sobre Prácticas de Enseñanza y Formación de Profesores de Lengua Española (GEPPELE). Como estrategia metodológica para promover interacción y debates en el foro, propusimos a los participantes un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas docentes y les invitamos a la elaboración de narrativas de autoevaluación acerca de sus procesos de enseñanza y/o aprendizaje de español. El material compartido en el foro resultó de textos colaborativos que apoyan nuestras reflexiones para la formación de profesores de español, teniendo en cuenta la importancia de los estudios narrativos en la docencia de lenguas (TELLES, 2008) y la reflexividad docente como una orientación para la emancipación del profesor de lenguas (CELANI, 2010). La experiencia formativa en el foro reveló la potencia del pensamiento crítico como camino para la transformación de prácticas pedagógicas relacionadas a los diferentes contextos sociales y culturales de actuación de los participantes.

**Palabras clave:** Narrativa. Reflexividad. Formación de profesores.

**Abstract:** In this text, we present some epistemological views regarding the teaching of the Spanish. The article arises from the participation of the authors in a virtual discussion forum promoted by the Study Group on Teaching and Training Practices for Spanish Language Teachers (GEPPELE). As a methodological strategy to promote interaction and debates in the forum, we proposed to the participants a reflective exercise about their teaching practices and invited them to develop self-assessment narratives about their teaching and / or learning processes of Spanish. The material shared in the forum resulted from collaborative texts that support our reflections for the training of Spanish teachers, taking into account narrative studies in language teaching (TELLES, 2008) and teacher reflexivity as an orientation for the emancipation of the language teacher (CELANI, 2010). The experience in the forum revealed the power of critical thinking as a way to transform pedagogical practices related to the participants' different social and cultural contexts of action.

**Keywords:** Narrative. Reflexivity. Teacher training.

## Introducción

El debate sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras es un tema que puede tratarse desde diferentes perspectivas teóricas. Con el fin de contribuir con dicha discusión, proponemos en este texto presentar algunas miradas epistemológicas respecto a la docencia de lengua española. El artículo surge de la participación de los autores en un foro virtual de discusiones y una mesa virtual promovida por el Grupo de Estudios sobre Prácticas de Enseñanza y Formación de Profesores de Lengua Española (GEPPELE), bajo coordinación del Profesor Doctor Cícero Miranda da la *Universidade Federal do Ceará* (UFC).

Como la temática propuesta para el foro nos permitía tratar desde distintos lentes teóricos, nos apoyamos en el pensamiento de Dutra y Mello (2001, p. 38), cuando las autoras defienden, acerca de la práctica reflexiva, que la discusión debe “partir de las necesidades de los profesores involucrados en el curso/la investigación, pues la reflexión solo ocurrirá si el participante realmente quiera relacionarse en el proceso”<sup>1</sup> e iniciamos el foro proponiendo a los participantes un ejercicio reflexivo sobre su práctica docente. De ese modo, nuestra propuesta sería invitar a ese profesor en formación a un proceso de autoevaluación continuo, además de convertirlo disponible para un análisis constante de otros abordajes y posturas que serán útiles en su quehacer profesional.

La verdad es que antes de sugerirles la lectura de dos artículos teóricos previamente elegidos, les planteamos las siguientes preguntas

<sup>1</sup> “Em uma proposta de prática reflexiva, os pontos a serem discutidos devem partir das necessidades dos professores envolvidos no curso/ pesquisa, pois a reflexão só ocorrerá se o participante realmente quiser se envolver no processo.” (DUTRA; MELLO, 2001, p. 38).

para apoyar la actividad narrativa: 1) Al considerar su momento formativo actual, ¿usted ya tuvo la oportunidad de escribir una narrativa de experiencia docente? y 2) ¿O, tal vez, ya tenga redactado algún relato sobre su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? Decidimos ofrecerles esas dos preguntas y ciertos caminos narrativos posibles porque los participantes del foro tenían perfiles distintos, es decir, desde estudiantes iniciales de la carrera de Letras/Español hasta profesores con muchos años de docencia e investigaciones sólidas en el campo del hispanismo brasileño.

Les indicamos cuatro itinerarios para la tarea narrativa a partir de la mirada reflexiva individual: (a) La formación inicial o continua en el área de Letras, (b) Una situación de sala de clase que demandó un cambio de actitud pedagógica, (c) Un hecho insospechado en el aula y (d) Una dificultad de aprendizaje o de enseñanza de la lengua. No nos interesaba verificar la cantidad de ocurrencias de cada una de esas rutas narrativas, sino sacar de esos textos autobiográficos experiencias e incertidumbres para organizar las actividades del foro y nuestras intervenciones en la mesa virtual que se llevó a cabo después de una semana de interacción e intenso intercambio de mensajes en la plataforma del proyecto.

El material documental generado por medio de las narrativas en el foro corresponde a lo que Jorge (2006) ha denominado como diálogo colaborativo. Según la autora,

[...] el diálogo colaborativo se presenta como un medio de aprendizaje que permite a los aprendices exponer sus competencias, trayendo para discusiones sus historias personales, llenas de valores y creencias. En los intercambios interpersonales, un aprendiz podrá funcionar como un andamiaje para el aprendizaje del otro. Al aprendiz, por lo tanto, se le da la oportunidad de expresar experiencias, a (re) construir problemas y soluciones para facilitar a la apropiación de un conocimiento colectivamente construido<sup>2</sup> (JORGE, 2006, s/p).

A partir de los ensayos narrativos, seleccionamos dos textos teóricos para apoyar nuestras intervenciones y como soporte para plantear nuevas cuestiones reflexivas junto al grupo. Elegimos un

<sup>2</sup> “[...] o diálogo colaborativo apresenta-se como um meio de aprendizagem que permite aos aprendizes explicitarem suas competências, trazendo para discussões suas histórias pessoais, repletas de valores e crenças. Nas trocas interpessoais, um aprendiz poderá funcionar como um andaime para a aprendizagem do outro. Ao aprendiz, portanto, é dada a oportunidade de expressar experiências, a co-construir problemas e soluções e de facilitar a apropriação do conhecimento coletivamente construído.” (JORGE, 2006, s/p).

artículo del lingüista aplicado brasileño João Antonio Telles sobre los estudios narrativos en la formación de profesores y otro de la lingüista aplicada brasileña Antonieta Celani para profundizar el tema de la reflexividad, las carencias y los desafíos de la docencia de lenguas.

Tras introducir a los lectores en la dinámica inicial diseñada para el foro, pasamos ahora a presentarles cómo está estructurado este artículo, que mantiene organización semejante a la adoptada en la mesa virtual<sup>3</sup>. El texto se divide en cuatro secciones: la primera que introduce la importancia de los estudios narrativos en la docencia de lenguas; la segunda que discute la reflexividad docente como una orientación para la emancipación del profesor de lenguas; en la tercera, rescatamos algunas experiencias narrativas del foro y, por último, un apartado donde rescatamos algunas experiencias autobiográficas que nos permitieron entresacar hablas y relacionarlas a vertientes teóricas como ejercicio para pensar de modo crítico la formación de profesores de español.

### **Estudios narrativos en la formación de profesores de lenguas extranjeras**

4

En el ámbito de la Lingüística Aplicada brasileña, algunos autores investigan los usos de las narrativas en contextos pedagógicos. Escogemos las reflexiones de Telles (2002) porque nos acercamos al pensamiento del autor cuando él las utiliza como recurso potencial para revisar la práctica pedagógica y asignar al profesor emancipación y autonomía en la construcción de su identidad profesional.

Un aspecto que refuerza la opción formativa bajo la inserción de las trayectorias narrativas en la praxis profesional se debe a que, según el autor,

Raramente el profesor es considerado como alguien que posee un conocimiento personal práctico, que adviene de sus experiencias de vida y las historias que vive con sus alumnos en sala de clase o con sus colegas y superiores en su ambiente profesional<sup>4</sup> (TELLES, 2002, p. 16)

<sup>3</sup> Este artículo intenta mantener estructura similar al modo como organizamos la mesa virtual que se realizó el 28 de julio de 2021. El lector puede accederla a través del siguiente enlace: <<https://www.youtube.com/watch?v=C9HiYzjOeE4>>. Acceso en: 22 octubre 2021.

<sup>4</sup> “Raramente o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas e superiores, em seu ambiente profissional.” (TELLES, 2002, p. 16).

El profesor se inserta en un cotidiano escolar que está colmado de narrativas que escucha y también las que produce diariamente. Con eso, no se puede rechazar que la actividad docente no sea colectiva, ya que se construye por medio de una memoria que va reuniendo imágenes, creencias, experiencias y saberes considerados fundamentales para pensar los contextos educacionales.

Conocer narrativas de profesores compone también lo que Vieira Abrahão (2002) nombra como conocimientos previos de la formación, pues, conforme la investigadora, los profesores en formación:

[...] traen para la universidad, explícita o implícitamente, una visión de educación, de enseñanza-aprendizaje, de sala de clase, de roles de profesor y alumno, de libro didáctico etc, que sin dudas, van a influenciar sus lecturas de teoría y de la práctica, además de sus acciones de sala de clase. Esas creencias se construyen a lo largo de su vivencia como aprendices en instituciones que frecuentaron antes de la llegada a la universidad y también en el propio curso universitario<sup>5</sup> (VIEIRA ABRAHÃO, 2002, p. 60)

De ese modo, el ejercicio narrativo promueve un punto de partida para el sujeto acercarse a una reflexión que le permita construir teorías y líneas de trabajo con la enseñanza. Ese ejercicio de mirarse como si estuviera ante un espejo también lo recomienda Almeida Filho (1997), al plantear el concepto de análisis del abordaje docente. Ese proceso de verse hacia dentro tiene relevante importancia para la transformación y comprensión de la práctica pedagógica.

Volviendo a las reflexiones formuladas por Telles (2002), se nota de modo claro su adhesión a los presupuestos de las corrientes portuguesa y francesa de los estudios autobiográficos en el campo de la educación (JOSSO, 2004; NÓVOA, 1995), pues se percibe la narrativa como un elemento que le permite al profesor-narrador volverse en agente y autor de sus reflexiones y representaciones a partir de las experiencias compartidas y que pueden ser ampliadas por otras comunidades docentes.

La perspectiva narrativa de formación rechaza el empleo del participante como mero sujeto pasivo y espectador de las escenas de aprendizaje a su alrededor. Con eso, incluir tareas e instrumentos

<sup>5</sup> “[...] trazem para a universidade, explícita ou implícitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que sem dúvida, influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula. Essas crenças são construídas ao longo de sua vivência como aprendizes em instituições que frequentaram antes de chegarem à universidade e também no próprio curso universitário.” (VIEIRA ABRAHÃO, 2002, p. 60).

autobiográficos en un curso de formación del profesorado requiere que comunidades de apoyo se formen a favor de un camino de autoconocimiento personal y profesional con el intuito de renovación de ciertas realidades.

Al engendrar el campo de la práctica como necesariamente un escenario de incertidumbres (TELLES, 2002), las narrativas tienen un potencial reflexivo de aprovechar las experiencias pasadas y presentes como activación de nuevas descubiertas para el docente en el ejercicio futuro.

La adopción de narrativas en la formación de profesores permite huir de prácticas prescriptivas en dirección a una configuración de formación más preocupada con la tarea de escuchar, como recomendó Celani (2010) al tratar de los espacios reflexivos en los contextos de aprendizaje. A seguir, ampliamos la discusión sobre dicha proposición.

### **Reflexividad y formación de profesores de lenguas extranjeras**

Algunas discusiones acerca de los problemas de la formación de profesores de lenguas extranjeras en Brasil, que han sido documentados en publicaciones de hace más de una década, siguen actuales y todavía sin respuestas. Es el caso de la publicación de Celani (2010), que sitúa la problemática y expone la necesidad de cambios en los enfoques dichos “de arriba hacia abajo” (*top-down*) por acciones más contextualizadas y significativas, que puedan relacionar formación inicial y continua.

En la formación de profesores de lenguas se entrecruzan teorías y prácticas y, según Celani (2010), es necesario superar los modelos y promover la reflexión fundamentada para la toma de decisiones, lo que puede favorecer nuevas miradas hacia las experiencias concretas de sujetos que enseñan y aprenden lenguas en contextos específicos e históricamente situados.

Para ello, es necesario comprender las influencias de las políticas de enseñanza y de los documentos oficiales en la formulación y configuración del currículum, con sus determinaciones visibles e invisibles (GIMENO SACRISTÁN, 2010). Bajo esta perspectiva, la mirada crítica y reflexiva es fundamental para prácticas emancipatorias y transformativas de profesores.

En el contexto específico de la formación de profesores de español en Brasil, los conocimientos acerca del lugar y papel de la lengua española en las leyes y en los documentos orientadores de

las políticas curriculares (BRASIL, 1996; 2005; 2006; 2017) pueden favorecer la mirada más crítica y politizada para la toma de decisiones fundamentadas en cada contexto.

Es importante tener en cuenta que, en Brasil, la formación inicial de profesores se desarrolla en los cursos de *Licenciatura* ofrecidos por instituciones educativas reconocidas por el Ministerio de Educación. Desde los 90, hubo aumento expresivo del número de cursos de *Licenciatura* Letras-Español en Brasil y, aunque la oferta de profesores haya crecido, el campo profesional de las escuelas ha caminado a otro ritmo, con poca o ninguna inclusión del español en el currículum.

En la última década, los movimientos políticos de las asociaciones de profesores de español y la adhesión de las universidades e instituciones formadoras a programas de formación de profesores (tales como PIBID y Residencia Pedagógica<sup>6</sup>) han contribuido al fortalecimiento de la colaboración y cooperación entre las universidades y las escuelas.

Partimos del supuesto de que la proximidad entre universidades y escuelas puede favorecer reflexiones y comprensiones más contextualizadas y significativas acerca de las situaciones concretas de enseñanza de español. A la vez, permite relacionar formación inicial y continua e impulsar las instituciones formativas a la revisión de los cursos de *Licenciatura* a partir de las demandas concretas de los contextos.

A continuación, presentamos algunas reflexiones acerca de las narrativas docentes producidas en el contexto del foro de discusiones del evento organizado por el grupo GEPPELE.

### **Experiencias narrativas en el foro de discusiones**

El foro de discusiones virtual promovido por el GEPPELE proporcionó la proximidad entre universidades y escuelas de diferentes regiones de Brasil y entre formadores, profesores formados y en formación para reflexionar sobre las múltiples perspectivas de la formación de profesores de español.

El objetivo era brindar un espacio para reflexión conjunta, en el que los participantes pudieran vivir un momento de autorreflexión personal, profesional y académica. Una oportunidad para compartir experiencias a partir de las cuales pudiéramos aprender, repensar

<sup>6</sup> Nos referimos sobretodo a dos programas de formación de profesores con subvención de CAPES (Coordinación de la Formación del Personal de Nivel Superior: PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a Docencia) y Residencia Pedagógica.

nuestras convicciones, acciones y formación y vislumbrar la enseñanza que pretendemos realizar. Como afirma Telles (2002), “una persona necesita sacar a la luz sus experiencias previas que le sean relevantes para que pueda llegar a una comprensión adecuada de su estado actual de ‘ser’” (TELLES, 2002, p. 19)<sup>7</sup>

Además de esa perspectiva, también consideramos, alineados con las ideas de Celani (2010), que escuchar, en un contexto de formación, puede ser más importante que hablar, ya que conocer el desempeño de los docentes, sumado a los conocimientos teóricos, puede contribuir a la construcción de conocimiento local propio.

Por esos motivos, abrimos espacio para que pudiéramos escuchar, conocer, saber sobre la enseñanza del español, para aprender y colaborar con quienes ya trabajan como profesores y con quienes experimentan el aprendizaje de español como estudiantes. Y entre las diferentes experiencias compartidas, los participantes destacaron los siguientes aspectos: carga horaria insuficiente para enseñar español en las escuelas; falta de cobertura de la amplitud constitutiva de la enseñanza de lenguas extranjeras en los currículos escolares y el deseo de que el idioma tuviera un mayor reconocimiento en la educación básica.

Los puntos enumerados denotan que la lengua española todavía es poco valorada en el contexto escolar brasileño y, lamentablemente, esta desvalorización no se limita a la disciplina, “sino también a los docentes, que, cuando se encuentran en esta situación, sin perspectivas de cambio, se desaniman, y a los propios alumnos, de los cuales se les quita la posibilidad de un aprendizaje eficaz” (PERES CARVALHO; ÁLVAREZ, 2020, p. 99)<sup>8</sup>

Los participantes también señalaron los siguientes tópicos: la importancia de compartir narrativas formativas y personales para la formación de profesores reflexivos y para cambio de sus prácticas, y la posibilidad de que la autorreflexión traiga respuestas que, posteriormente, pueden convertirse en teorías que basarán otras prácticas.

Los enunciados resaltados convergen en la valoración de las narrativas reflexivas, reconociendo que, al relatar experiencias,

<sup>7</sup> “uma pessoa necessita trazer à tona suas experiências anteriores que lhe sejam pertinentes para que possa atingir uma adequada compreensão do seu presente estado de ‘ser’”. (TELLES, 2002, p. 19).

<sup>8</sup> “mas também aos docentes, que, ao se encontrarem nessa situação, sem perspectivas de mudanças, se desanimam, e aos próprios alunos, dos quais se furta a possibilidade de um aprendizado eficaz.” (PERES CARVALHO; ÁLVAREZ, 2020, p. 99).

es posible reflexionar sobre la propia práctica, dándole otros significados y brindando oportunidades para nuevos aprendizajes. En ese sentido, Cunha (1997, p. 190) señala que “las narrativas no son meras descripciones de la realidad, son, sobre todo, productoras de conocimiento que, al mismo tiempo que se hacen vehículos, construyen conductores” (CUNHA, 1997, p. 190)<sup>9</sup>

Con respecto a la experiencia como aprendices de lengua española, muchos relatos se referían a: la necesidad de poner más énfasis en las habilidades de producción oral; la búsqueda de mejorar la expresión oral; la dificultad para hablar en el idioma y el enfoque de la enseñanza en la escritura y la lectura, con poca atención a la oralidad. Aunque tradicionalmente las habilidades de expresión y comprensión escritas tienen más prestigio y reciben más atención en las clases de español como lengua extranjera (E/LE), muchos autores afirman que los estudiantes están más interesados en desarrollar la habilidad de producción oral. (BARALO, 2000; LLACH, 2007; CABEZUELO, 2005).

Esa cuestión y otros temas presentes en las narrativas reflexivas compartidas en nuestro foro serán discutidos desde distintas perspectivas teóricas para pensar la formación inicial y continua de profesores de español.

## **Distintas perspectivas teóricas a favor de la formación de profesores de español**

### **Las conexiones entre teorías y prácticas**

Algunos de los relatos producidos por los profesores de español en nuestro contexto se basaron en la expectativa de aplicación de las teorías estudiadas en prácticas de enseñanza, las pasantías de los cursos de Letras. Este modelo de currículum, conocido en Brasil como “3+1”, se refiere a una perspectiva de “racionalidad técnica”, que defiende la posibilidad de oferta de teorías que, luego, serán aplicadas en formato de prácticas al final del curso.

Desde la aprobación de las Directrices Curriculares Nacionales (BRASIL, 2002), los cursos de *Licenciatura* poco a poco han cambiado sus propuestas, con la inserción de componentes de prácticas desde el inicio del curso, en la búsqueda de una relación más

<sup>9</sup> “as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores.” (CUNHA, 1997, p. 190).

dialéctica con las teorías. Eso supone que la reflexión y observación del profesor acerca de la conexión entre teorías lingüísticas y sus prácticas docentes puede llevarle a la toma de conciencia y a la mejora de su quehacer.

Cunha (1989) sugiere que la principal influencia del profesor es su propia historia como alumno y, por lo tanto, el rescate de sus experiencias como alumno y profesor por medio de narrativas puede resaltar aspectos relevantes para la formación.

En el campo específico de la Lingüística Aplicada brasileña, Moita Lopes (1996) propone que el profesor de lenguas necesita estar atento a los entornos del aula y, a la vez, precisa poner a prueba su práctica, a través de investigaciones y conocimientos teóricos acerca de la naturaleza del lenguaje y de los procesos de aprendizaje.

Las nociones de “profesor investigador” e “intelectual productor de teorías y transformador de su práctica” han sido desarrolladas por Giroux (2001), a partir de la obra de Paulo Freire y favorecen la comprensión de que ninguna práctica didáctica es neutra o está exenta de ideologías, aunque no siempre las teorías sean evidentes o explícitas. En su crítica acerca de los cursos de formación de profesores, Giroux (2001) afirma que:

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca del principio subyacente a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del «cómo enseñar», con «qué libros» hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo (GIROUX, 2001, p. 61-62).

Esta visión crítica acerca del proceso de formación también es compartida por Pimenta (2002), quien defiende que el saber docente no debe basarse sólo en la práctica, sino nutrirse de teorías y que el aprendizaje de la docencia implica necesariamente y de forma simultánea los estudios de las teorías y de la posibilidad de comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales y organizacionales. Desde esta perspectiva, los modelos, las técnicas y las generalizaciones no responden exactamente a las singularidades de los eventos del aula, pues no dan cuenta de los aspectos históricos.

El propio término “formación de profesores” puede significar, en algunos contextos, la propuesta de ofrecer “modelos a seguir”, pero Leffa (2013, p. 376) propone como solución “fusionar teoría con práctica, poniendo profesor y formador en el mismo barco: sólo quién tiene práctica en el aula puede ser formador<sup>10</sup>” y, por lo tanto, logra establecer las relaciones entre teorías y prácticas de forma consistente.

### **La enseñanza y aprendizaje de la producción oral**

Para que se aprenda una lengua extranjera se considera fundamental pensar en una enseñanza que pueda promover el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Sin embargo, es más común, en las clases de lengua extranjera, el enfoque en las habilidades de lectura y escritura, según informan algunos participantes del foro y nos afirma Leontaridi (2008): “no todas las destrezas se desarrollan de la misma forma en este proceso de aprendizaje; tradicionalmente, se venía dando mayor énfasis a la expresión escrita/comprensión lectora que a la expresión oral/comprensión auditiva”. (LEONTARIDI, 2008, p. 185).

Las habilidades de escritura y lectura suelen ser las más privilegiadas en las clases de español como lengua extranjera, sin embargo, estamos de acuerdo con Baralo (2000) cuando afirma que, para un aprendiz de E/LE, la habilidad de producción oral es el principal objetivo de su estudio.

Posiblemente, la poca atención que se le presta a esta habilidad se deba, entre otras razones, a su complejidad. Según Levelt (1989), transformar pensamientos, intenciones y sentimientos en un discurso articulado con fluidez es una de las habilidades más complejas que realiza el hombre. El hablante planifica el contenido del mensaje, selecciona la forma apropiada para expresar lo que quiere, lo desarrolla en un plan fonético para articularlo y también monitorea lo que fue dicho.

Además, según VanPatten (1990), se hace hincapié en el papel del *input*, siendo el foco en las propiedades formales del lenguaje, en general, una consideración secundaria. Sin embargo, comprender un mensaje no lleva necesariamente al alumno a prestar atención a la forma. Sobre ese tema, Schmidt (1990, p. 136) sostiene que “el

<sup>10</sup> “fundir teoria com a prática, pondo professor e formador no mesmo barco: só pode ser formador quem tem prática de sala de aula.” (LEFFA, 2013, p. 376).

almacenamiento sin conciencia es imposible”<sup>11</sup>. En otras palabras, el *input* puede conducir a un cambio en el sistema de la interlengua si se lleva a cabo un procesamiento consciente de los aspectos formales presentes en él.

Para Skehan (1998, p.59), “una orientación sintáctica para el procesamiento, que puede no ocurrir naturalmente en los enfoques comunicativos y de inmersión, puede ser inducida en la realización de tareas con los alumnos”<sup>12</sup>.

El *output* también juega un papel fundamental en este proceso, ya que requiere que los aprendices asignen más recursos de atención durante la ejecución de la tarea que en el momento de comprensión del *input*, siendo por eso un procesamiento cognitivamente más activo (SWAIN, 1985). Por lo tanto, es necesario brindar a los alumnos oportunidades para comunicarse en la lengua meta, motivándoles a producir textos orales y escritos comprensibles, cuidando el significado, pero también enfocándose en los aspectos gramaticales, discursivos y sociolingüísticos, contribuyendo así al desarrollo de su competencia comunicativa.

Para la práctica de la producción oral, es importante que los contenidos estén en consonancia con el nivel de aprendizaje de los alumnos y acerquen al máximo al estudiante a situaciones reales de comunicación de la lengua. Además, el objetivo de la tarea y los pasos para su realización deben estar muy claros para los estudiantes. También es pertinente aclarar que

Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nociofuncionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción y comunicación oral (GELABERT; BUESO; BENÍTEZ, 2002, p. 36)

Desarrollar la producción oral de los estudiantes presupone reconocer la importancia de esta habilidad y planificar su enseñanza a partir de la elaboración o de una cuidadosa selección de recursos y actividades, que se adapten a su contexto docente, al nivel y a los objetivos de los estudiantes.

<sup>11</sup> “storage without conscious awareness is impossible.” (SCHMIDT, 1990, p. 136).

<sup>12</sup> “a syntactic orientation to processing, which may not occur so naturally in communicative and immersion approaches, can be induced by giving learners tasks [...]” (SKEHAN, 1998, p. 59).

## El análisis del abordaje y las competencias docentes

Para desarrollar este apartado, rescatamos dos narrativas del foro que van a funcionar como apoyo para proponer más un camino teórico para reflexionar sobre la docencia en español. Uno de los relatos resaltaba la importancia del profesor aprender a escuchar a los alumnos y a los demás sujetos que circulan en el contexto escolar, como por ejemplos los familiares y demás profesionales de educación. La narrativa también aludía que nuevas teorías podrían surgir de ese encuentro de voces. Y la otra narrativa reconocía la relevancia, el crecimiento personal y académico en el conocimiento compartido en eventos y congresos del área como actualización de la formación universitaria.

Por medio de esos relatos, podemos retomar la perspectiva narrativa de formación (TELLES, 2002), que inició las discusiones de nuestro artículo, por direccionar el sujeto para un ejercicio de auto escucha, revisitando de modo constante sus experiencias y los aprendizajes que va construyendo a lo largo de la vida. El abordaje de la experiencia (JOSSO, 2004) permite al profesor ampliar sus capacidades de autonomía, reflexión, iniciativa, creatividad y también actuar sobre el otro en la constitución de un mosaico polifónico de voces. Como forma de ampliar el debate, proponemos un acercamiento al concepto de análisis del abordaje docente y las competencias de los profesores de lenguas (ALMEIDA FILHO, 2014).

Las dos narrativas tomadas como ejemplo reflexionan sobre el trabajo del profesor seguir cultivando el conocimiento en el transcurso del tiempo y a comprender que su actuación también depende de otros agentes sociales. Con eso, vimos la apertura para tratar del pensamiento de Almeida Filho (2010), que vamos a exponerlo de forma breve.

Primero, para Almeida Filho (2010), investigador que diseñó un Modelo Operacional Global de enseñanza de lenguas (OGEL), una de las concepciones basilares para uno entenderse como docente es el análisis del abordaje, siendo ese concepto el eje central de ese modelo OGEL, que funciona como una cadena capaz de orientar al profesor en la planificación de su trabajo pedagógico.

Por abordaje, el autor entiende justamente como la filosofía de trabajo que sostiene la práctica pedagógica, o sea, tanto un conjunto de presupuestos explícitos o creencias intuitivas cuanto a la naturaleza de aprender y enseñar una lengua extranjera, de sala de clase y de papeles ocupados por alumnos y profesores (ALMEIDA FILHO, 2010). En suma,

el abordaje es una fuerza potencial que debe orientar las decisiones y acciones del profesor, funcionando como una tarea reflexiva. Claro está que los aprendices y los terceros agentes que conviven en el escenario educacional también impactan el abordaje del trabajo docente.

Sobre el análisis del abordaje, Almeida Filho (1997) nos recomienda el ejercicio de auto análisis de nuestras clases, así como de los demás profesores como un camino de auto superación e invitación para desarrollar una investigación crítica sobre la enseñanza de lenguas.

En búsqueda de promoción de la reflexividad docente, Almeida Filho (2014) también formula un modelo pautado en cinco competencias que actúan como materia prima del trabajo docente: lingüístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada y profesional (ALMEIDA FILHO, 2014). Pese a la polisemia y acepciones reductoras del término competencia por parte de los estudios, el investigador lo entiende por una perspectiva humanística de perfección del profesor de lenguas, ya que las competencias pueden auxiliar (in)directamente en las prácticas pedagógicas. Para Almeida Filho (2014), las competencias son capacidades distintas de intervenir en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas a partir de conocimientos formales o informales, desarrollados con los años, antes, incluso, de los estudios de la carrera de Grado, por ejemplo.

El modelo formativo basado en las competencias docentes, según Almeida Filho (2014), permite la reflexión sobre la práctica pedagógica, ya que incentiva el incremento y el perfeccionamiento de las actitudes docentes. El (futuro) profesor puede llegar a los cursos de Letras con algún conocimiento acerca de las competencias lingüístico-comunicativa e implícita sobre la profesión docente. El curso superior será el responsable por introducirlo y aproximarle a la competencia teórica que será algo extendido en su vida profesional. Sin embargo, las competencias aplicada y profesional son aquellas que dependen del compromiso individual de cada docente. La primera es el inicio de las rupturas que lleva el sujeto a experimentar y cambiar los rumbos de su práctica pedagógica y la profesional es precisamente el compromiso social que él asume en la búsqueda de progreso y renovación didáctica.

### **Consideraciones finales**

Quisimos en las páginas anteriores presentar a los lectores un poco del diseño planificado y llevado a cabo en el foro. Nuestro

objetivo fue desarrollar junto a los participantes actividades narrativas y reflexivas como mecanismo de (re)visitar sus prácticas docentes, invitarles al cambio de actitudes y posturas y presentarles algunas ejes teóricos de la formación de profesores de español.

Narrar es compartir una experiencia y un modo de registrar memorias, eventos, situaciones o episodios que singularizan los sujetos (JOSSO, 2004). Escribir, leer, hablar y escuchar narrativas pedagógicas nos proporciona tomar conciencia de decisiones y estrategias empleadas en determinadas situaciones y contextos por parte de los sujetos. Permitirse interpretar las experiencias y construir nuevas epistemologías a través de la práctica narrada funciona como aportes de la investigación autobiográfica en el campo educacional.

En suma, los estudios narrativos que arrojamos en este artículo entienden el uso de actividades o instrumentos autobiográficos en la educación como conjunto de socializaciones; espacio de formación humanístico; acervo de saberes y quehaceres de la docencia; experiencias revisitadas y compartidas por grupos y mecanismo de renovación metodológico. Por ello se puede concebir la narrativa como una oportunidad de construcción de epistemologías de la praxis (TELLES, 2002).

El ejercicio narrativo en el foro comprobó nuestras estimativas de que pocos participantes ya habían vivenciado una experiencia de relatar críticamente sus vidas sociales y mirarse hacia adentro en sus (in) certidumbres de la profesión docente. De hecho, cada participante no se restringió a exponer su experiencia narrativa, sino a dialogar, añadir y ampliar las historias de docencia y contactos con la lengua española. El material compartido resultó de textos colaborativos y desarrollo para el pensamiento crítico como camino para la transformación de prácticas pedagógicas relacionadas a los diferentes contextos sociales y culturales de actuación de los participantes. Favoreció, también, experiencia de auto formación para los autores de este artículo, una vez que les brindó la oportunidad de rescatar sus narrativas docentes y compartirlas con los participantes.

En el contexto de discusiones de nuestro foro virtual, hemos intentado romper con el paradigma aplicacionista y prescriptivo de formación de profesores. En su lugar, hemos planteado interrogantes que conectan distintas visiones teóricas e invitan a la inserción de prácticas narrativas en el contexto profesional.

## Referencias

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge** – Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, n. 47. Madrid: SGEL, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de agosto de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

CABEZUELO, M. Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español. **Revista redELE** – Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, n. 5, p. 1-146, 2005. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78237/00820103007695.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 16 oct. 2021.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. En: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57-67.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acceso en: 10 out. 2021.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores; Artelíngua, 2004. p. 31-43.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco/Libros, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. ¿Qué significa el currículum? (adelanto). **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 34, p. 11-43, 2010. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 14 oct. 2021.

GIROUX, H. A. Los profesores como intelectuales transformativos. **Revista Docencia**, v. 15, 2001. p. 60-66. Disponible en: [https://www.revistadocencia.cl/web/images/ediciones/docencia\\_15.pdf](https://www.revistadocencia.cl/web/images/ediciones/docencia_15.pdf) Acceso en 24 oct. 2021.

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. **Revista Intercâmbio**, v. 15. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEFFA, V. J. Conversa com Vilson J. Leffa. En: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 375-385.

LEONTARIDI, E. Sacando el as de la manga a la hora de hablar: el componente lúdico en la clase de E/LE. En: **Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y practica docente**, 2008, Valencia, p. 183-202. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702613>. Acceso en: 8 oct. 2021.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: From intention to articulation**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.

LLACH, M. P. A. La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices. En: **XVII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE)**, 2007, La Rioja. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>. Acceso en: 9 oct. 2021

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada. En: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERES CARVALHO, J.; ALVAREZ, M. L. O. A LEI 11.161/2005 e o ensino de espanhol em escolas públicas do distrito federal: realidade e desafios após uma década de implantação. En: ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Políticas de (des) valoriz(ação) do ensino de Espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 73-108.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. En: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v.11, p. 129-158, 1990.

SKEHAN, P. A. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input comprehensible output in its development. En: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.). **Input in language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-253.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. En: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 15-38.

VANPATTEN, B. Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 287-301, 1990.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. En: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002, p. 59-76.