

La tarea de reflexión compartida como instrumento dialógico de formación docente durante las Prácticas de Enseñanza¹

Elvira Barrios
Pilar Montijano

Universidad de Málaga
Campus de Excelencia Internacional Andalucía Tech

Resumen

Esta comunicación expone la experiencia de uso de la tarea que se denominó “de Reflexión Compartida” durante un periodo de Prácticas del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Málaga, que pretendía fomentar el diálogo reflexivo profesional entre el tutor del centro educativo y el estudiante en prácticas. La experiencia se desarrolló en el marco de un proyecto de innovación educativa entre cuyos objetivos figuraba el diseño de estrategias y materiales didácticos específicos para esta asignatura. Además de una fundamentación y explicación de las características de la tarea, la comunicación incluye la evaluación de la misma por los estudiantes, así como un análisis de las dificultades de realización que han detectado.

Palabras clave: formación de profesores; prácticas de enseñanza; profesor en prácticas

Objetivos

Esta comunicación, fruto de un trabajo colaborativo destinado a desarrollar estrategias de formación para el último periodo de prácticas de enseñanza del alumnado del Grado en Educación Primaria (Mención de Lengua Extranjera), se plantea los objetivos que a continuación se especifican:

- identificar y caracterizar una estrategia de formación para incitar el diálogo profesional y la reflexión conjunta entre el tutor de prácticas del centro educativo y el estudiante para docente que tutoriza;
- fundamentar la misma, tanto en la realidad de la función de tutorización en los centros como en un modelo de formación colaborativo y reflexivo, y anclado en la práctica;
- exponer la evaluación que hacen los estudiantes de su propia experiencia de aprendizaje gracias a esta tarea; y, finalmente,

¹ La presente comunicación ha sido posible gracias a la ayuda concedida por la Universidad de Málaga. Campus de Excelencia Internacional Andalucía Tech.

- extraer conclusiones que contribuyan a mejorar la estrategia planteada para estimular el diálogo y la reflexión colaborativa entre el tutor del centro y el estudiante en prácticas.

Marco teórico

El modelo de profesor como práctico reflexivo adoptado en los programas de formación de profesorado de la Universidad de Málaga, en consonancia con el modelo actual prevalente en el ámbito de la capacitación de profesorado, requiere, como requisito indispensable, un acompañamiento, mentoría o tutorización durante las Prácticas de Enseñanza que asuma asimismo un enfoque reflexivo a la misma en la que el tutor o mentor del centro educativo participe, junto al estudiante en prácticas, en un diálogo profesional que anime la reflexión y el análisis conjunto de los fenómenos educativos (Maynard y Furlong, 1995).

No obstante, determinadas circunstancias y ciertas condiciones en las que se realiza esta labor de tutorización en los centros —que incluyen, junto a la falta de formación en competencias específicas para ejercer esta función, el insuficiente reconocimiento de esta tarea o la falta de espacios en el apretado horario escolar— obstaculizan el que el tutor de prácticas del centro se convierta en el profesional que verbaliza su conocimiento profesional práctico, y que, además, apoya el proceso reflexivo a través del diálogo y la colaboración con el estudiante en prácticas.

La importancia de que el tutor del centro haga explícito su conocimiento práctico radica en el hecho de que este conocimiento está inseparablemente unido al contexto, es relevante para la acción escolar inmediata, permite entender al estudiante en prácticas las creencias y motivaciones que encierran determinadas actuaciones y decisiones, y puede contribuir a establecer puentes entre la “teoría” adquirida a través de las asignaturas impartidas en la universidad y la práctica (Zanti, Verloop y Vermunt, 2001). No obstante, estudios constatan repetidamente que los mentores y, en general, profesores experimentados, encuentran difícil articular y comunicar lo que se ha convertido en un conocimiento intuitivo (Tomlison, 1995), y expresar cómo aplican sus conocimientos en el aula (Maynard y Furlong, 1995).

En el programa de formación en el que se desarrolló la experiencia que se explica más abajo se asume el papel crítico del lenguaje en el pensamiento y la reflexión, y reconoce la importancia del diálogo en las situaciones de prácticas de enseñanza como instrumento del aprendizaje profesional del futuro docente; a este respecto, suscribimos la posición de Avalos (2011) cuando afirma:

An important part of teacher learning is mediated through dialogues, conversations and interactions centred on materials and situations. Teacher professional development often involves horizontal sharing of ideas and experiences, active participation in projects or becoming aware of problems that need solutions. (p. 16)

Metodología

El Prácticum del Grado en Educación Primaria en el que se desarrolló la experiencia (Prácticum de la Mención de Lengua Extranjera) ocupa las últimas seis semanas del

penúltimo semestre de la titulación y representa el último de los cuatro periodos de prácticas que incluye la misma.

La orientación del mismo es eminentemente reflexiva y se promueve el aprendizaje colaborativo tanto entre iguales (a través de foros en el Campus Virtual y la apertura al grupo de estudiantes tutorizados las participantes en el proyecto de innovación de las entradas al diario de las prácticas elaborado en la aplicación web de portafolio electrónico *Mahara*), como entre el tutor del centro y el estudiante en prácticas.

A partir de estas premisas arriba expuestas, el grupo de profesoras participantes en el proyecto de innovación educativa que se planteaba, entre otros objetivos, el diseño de estrategias y materiales didácticos específicos para este Prácticum, determinó plantear a los estudiantes la realización de una tarea, denominada “de reflexión compartida”, destinada a estimular el diálogo profesional entre tutor y estudiante en prácticas y a promover la explicitación del conocimiento práctico del primero. Esta tarea –sobre cuyo contenido se informó al tutor al inicio de estas prácticas– consistía en la selección de una cuestión educativa por semana en torno a la cual tutor y estudiante en prácticas discutirían en colaboración y a partir de la cual éste último habría de extraer conclusiones para su aprendizaje profesional.

Una vez finalizado este periodo de Prácticum, al alumnado (N=40) se le solicitó, a través de un cuestionario voluntario anónimo alojado en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga, que valorara esta tarea, en una escala de tipo Likert (1=Nada; 2=Poco/a; 3=Regular; 4=Bastante; 5=Mucho/a), en función de los criterios siguientes: 1. Relevancia para su futuro profesional como docente; 2. Potencial para estimular la reflexión; y 3. Potencial del formato de la tarea para fomentar la reflexión y el análisis conjuntos. Esta información, aportada por 24 estudiantes, fue analizada mediante estadística descriptiva (análisis de frecuencias y media).

Asimismo, se plantearon dos preguntas abiertas (¿Has tenido alguna dificultad para realizar esta tarea con tu tutora o tutor? y ¿Cambiarías la tarea en algún sentido?) que se analizaron aplicando un análisis del contenido.

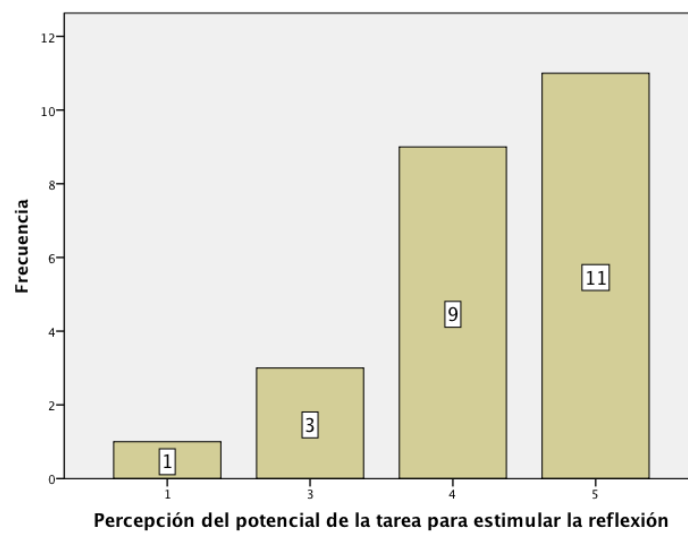
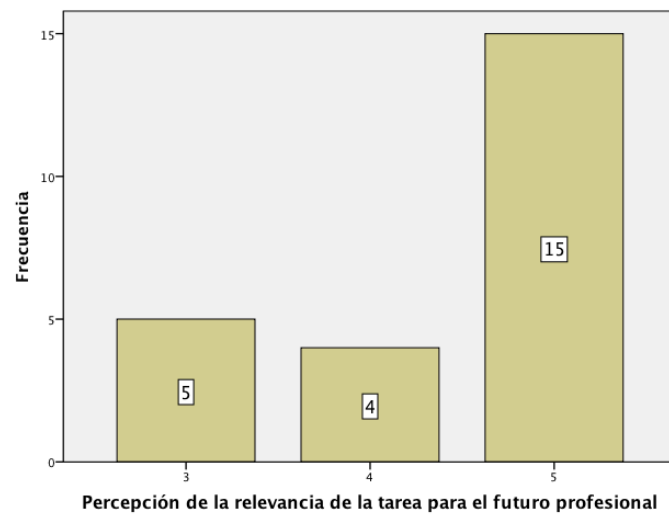
Hallazgos y discusión

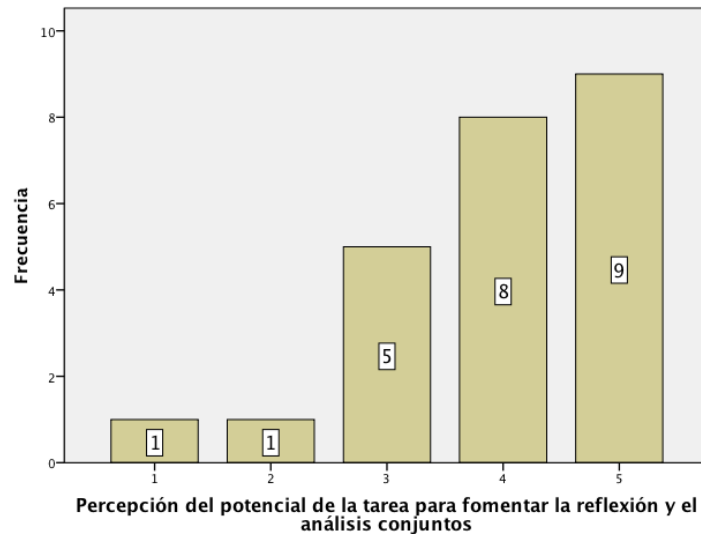
Las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas cerradas (Tabla 1 y Figura 1) confirman que, como tarea formativa destinada a futuros maestros en prácticas, la tarea cumple sobradamente las finalidades previstas, y que los estudiantes, como conjunto, aprecian la relevancia de la misma para su futuro profesional, su potencial para estimular procesos reflexivos y en menor medida aunque bastante positivamente, su potencial para fomentar la reflexión y el análisis conjuntos, aunque era éste el objetivo central de la misma.

Tabla 1. Valoración de la Tarea de Reflexión Compartida por los estudiantes (media y moda)

| Criterio | Media | Moda |
|--|--------------|-------------|
| Relevancia para el futuro profesional | 4.42 | 5 |
| Potencial para estimular procesos reflexivos | 4.21 | 5 |
| Potencial del formato para fomentar la reflexión y el análisis conjuntos | 3.96 | 5 |

Figura 1. Valoración de la Tarea de Reflexión Compartida por los estudiantes (frecuencias)





En relación a las preguntas abiertas, 11 de los 24 estudiantes –es decir, casi la mitad de los respondientes del cuestionario– afirmaron haber experimentado dificultad –en distinta medida según casos– para realizar la tarea. Además, quienes se refieren a la causa –a su juicio– de esta dificultad señalan, invariablemente, la falta de tiempo en el horario en el que estudiante y tutor coincidían.

La dificultad ha sido encontrar el tiempo (casi inexistente) para realizarlo cada semana. (#07)

El principal problema ha sido encontrar tiempo para poder llevarlas a cabo. Normalmente las hacíamos en los recreos y con bastante prisa. (#21)

Algunos estudiantes constatan, asimismo, la imposibilidad de reflexionar conjuntamente en tiempo de clase y la ausencia de momentos fuera de las mismas en las que poder hacerlo:

No siempre es fácil reflexionar con los tutores dentro del aula, y no es fácil coincidir con ellos fuera de esta. (#010)

En cuanto a los posibles cambios, algunos estudiantes que manifiestan la dificultad que plantea la escasez de momentos en los que poder reflexionar conjuntamente con su tutor proponen una reducción del número de tareas de reflexión compartidas obligatorias o su conversión en tareas optativas. Asimismo, paralelamente a la reducción del número de estas tareas, un estudiante sugiere, a cambio, la posibilidad de convertirla en una tarea más elaborada y compleja:

Cambiaría el poder realizar menos reflexiones compartidas pero más elaboradas, por ejemplo, incluir el porqué ha surgido esa temática de conversación, cómo relacionas lo que has aprendido en la reflexión con el conocimiento que tu tenías o cómo podrías aplicar lo aprendido en un futuro, entre otros. (#15)

Y únicamente un estudiante considera una dificultad el hecho de que se trate de una tarea abierta (precisamente se optó por no cerrar los posibles asuntos sobre los que reflexionar para que fuera el estudiante quien decidiera la temática en función de sus intereses y de sus experiencias concretas de prácticas):

Debería ser más específica, determinando las temáticas o los aspectos a tratar.
(#18)

Independientemente de la valoración que de la tarea de reflexión compartida realizan los estudiantes, de las opiniones vertidas en las preguntas abiertas se desprende una circunstancia que puede tener consecuencias notables en la preparación del estudiante en prácticas. No existen en el horario escolar espacios temporales habilitados para que estudiante en prácticas y tutor puedan conversar, como desde hace veinte años viene evidenciando la investigación (Huffman y Leak, 1986), lo que hace muy difícil ejercer una tutorización que contribuya a formar profesionales prácticos reflexivos que comprenda la explicitación de conocimiento práctico, la reflexión y el análisis de fenómenos educativos de la práctica, el planteamiento de alternativas y el cuestionamiento crítico de realidades y modos de actuar comúnmente aceptados.

Cabe señalar a este respecto que, aunque tiempo atrás se asumió que el mero incremento de la prácticas de enseñanza tutorizadas por un docente en ejercicio incrementaría forzosamente el aprendizaje profesional, la investigación sobre este particular concluye que un proceso de tutorización más prolongado, por sí mismo, no resulta automáticamente en un profesional práctico más reflexivo (Moran y Dallat, 1995).

Conclusiones

Del estudio realizado se concluye que la “Tarea de Reflexión Compartida” es un instrumento apto para que los tutores de los centros expliciten sus teorías de la práctica y se involucren en un diálogo reflexivo con los estudiantes tutorizados. La dificultad experimentada para su realización está asociada, no a una cuestión intrínseca de la tarea, sino al problema generalizado de inexistencia de provisión de espacios específicos para la tutorización en el horario escolar, lo cual merma el potencial de aprendizaje profesional del estudiante en el centro escolar y la posible contribución de la experiencia de prácticas a la construcción de un profesional reflexivo.

Asimismo, entendemos que investigaciones de esta naturaleza, en las que se exploran estrategias de formación desde la perspectiva de sus destinatario, nos permiten involucrarnos en procesos de investigación-acción con el fin de revisar y mejorar nuestra capacitación en formación de profesorado, a partir de la indagación en la eficacia de las mismas y en las dificultades que entraña su realización.

Referencias

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Huffman, G. y Leak, S. (1986). Beginning Teachers' Perceptions of Mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 22-25.

Maynard, T. y Furlong, J. (1995). *Mentoring Student Teachers*. Londres: Routledge.

Moran, A. y Dallat, J. (1995). Promoting reflective practice in initial teacher training. *International Journal of Educational Management*, 9(5), 20-26.

Tomlinson, P. (1995). *Understanding Mentoring: Reflective Strategies for School-based Teacher Preparation*. Buckingham: Open University Press.

Zanting, A., Verloop, N. Vermunt, J. D. (2001). Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), pp. 725-740.