



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

APOYANDO PROCESOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PRACTICUM DE MAESTRO

- Onrubia, Javier
Universidad de Barcelona
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Campus Mundet UB, Facultad de Psicología, Paseo Valle Hebrón 171, 08035 Barcelona
(España)
javier.onrubia@ub.edu

- Colomina, Rosa M.
Universidad de Barcelona
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Campus Mundet UB, Facultad de Psicología, Paseo Valle Hebrón 171, 08035 Barcelona
(España)
rosacolomina@ub.edu

- Mauri, Teresa
Universidad de Barcelona
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Campus Mundet UB, Facultad de Psicología, Paseo Valle Hebrón 171, 08035 Barcelona
(España)
teresamauri@ub.edu

- Clarà, Marc
Universidad de Barcelona
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Campus Mundet UB, Facultad de Psicología, Paseo Valle Hebrón 171, 08035 Barcelona
(España)
marc.clara@ub.edu



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

1. RESUMEN: Se presenta una experiencia de apoyo a procesos de reflexión sobre situaciones narradas de práctica docente escolar, dirigida a ayudar a desarrollar una comprensión más compleja y dilemática de dichas situaciones. La experiencia se enmarca en el Prácticum del Grado de maestro. Los resultados muestran una valoración positiva de la experiencia por parte de los participantes y constatan aprendizajes de los estudiantes relacionados con las ayudas que se les han ofrecido.

2. ABSTRACT: The paper presents a teaching innovation intervention aimed to support reflection on narrated situations of school teaching practice, and intended to develop a more complex and dilemma understanding of the situations. Participants are students taking the Practicum of their Teaching degree. Results showed that the intervention was very appreciated by the participants, and that students improved their understanding of the situations according with the assistance offered by their tutors.

3. PALABRAS CLAVE: formación de profesorado, Prácticum, reflexión sobre la práctica, ayuda educativa, conocimiento del profesor. **KEYWORDS:** teacher education, field experience (Practicum), reflection on practice, educational assistance, teacher knowledge.

4. DESARROLLO:

a) Objetivos

Uno de los retos básicos de la formación de maestros consiste en ayudar a los estudiantes a reflexionar y tomar decisiones fundamentadas respecto de las intervenciones docentes. Ello resulta crucial si entendemos al maestro como un profesional reflexivo (Schön, 1987, 1998), que no sólo presenta contenidos y evalúa resultados, o dispone de un conjunto de herramientas y técnicas que puede aplicar ante situaciones más o menos rutinarias, sino que, fundamentalmente, es capaz de actuar estratégicamente, analizando los contextos y situaciones de la práctica en toda su complejidad, y diseñando y construyendo a partir de ese análisis propuestas de acción que es necesario ir probando, evaluando y ajustando de



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

forma progresiva. Un profesional, por tanto, que desarrolla una tarea no tanto técnica como práctica y reflexiva, apoyada en un proceso continuado de toma de decisiones en función de sus propios objetivos de enseñanza y del análisis contextualizado de las situaciones concretas en las que se desarrolla su práctica.

Para ello, los estudiantes de maestro deben aprender a establecer relaciones entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento de raíz esencialmente académica que se les presenta a lo largo de su formación inicial y los contextos y situaciones prácticas en las que deben finalmente actuar en los centros y las aulas escolares. Sin embargo, y como es bien conocido, el establecimiento de estas relaciones no responde en absoluto a un proceso simple de aplicación de la teoría a la práctica, sino que resulta considerablemente más complejo y plantea dificultades importantes para los estudiantes (Barnes, 1992; Korthagen, 2010; Schön, 1998). Algunos autores (Feiman-Nemser, 2001; Orland-Barak & Yinon, 2007) han relacionado estas dificultades con uno de los problemas bien establecidos en los procesos de formación inicial del profesorado: el hecho de que los nuevos maestros experimentan la sensación de no estar preparados para la enseñanza, al tiempo que sienten que los saberes aprendidos en la universidad no les resultan de utilidad para responder a las exigencias que la práctica de la profesión les plantea; así, cuando llegan a las escuelas, dejan de lado los conocimientos aprendidos en la universidad y empiezan a usar otros que, en general, consideran más útiles y que encuentran distribuidos en la cultura y la práctica de su lugar de trabajo. Por lo demás, estas dificultades han sido ampliamente reconocidas por la literatura psicológica y educativa, que ha propuesto diversas explicaciones para las mismas asociadas a distintos planteamientos teóricos (para una revisión, véase Clarà & Mauri, 2010).

Las asignaturas de Prácticum constituyen un espacio privilegiado para profundizar en este aspecto de la formación inicial de maestros (Gutiérrez Cuenca, Correa Gorospe, Jiménez de Aberasturi & Ibáñez Etxeberria, 2009). Ello es así porque comportan, por su propia naturaleza, un escenario dual, en que se combina la práctica real en escuelas con espacios en el contexto universitario que pueden permitir y promover de manera explícita la



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

reflexión sobre dicha práctica; y porque permiten una aproximación a la práctica en la que el estudiante puede disponer de un amplio conjunto de apoyos (tutoría en el centro escolar, tutoría en la universidad, espacios de reflexión conjunta, diálogo con otros estudiantes) que facilitan esa reflexión.

En este contexto, la finalidad general de este trabajo es presentar y discutir el diseño, desarrollo y resultados de una propuesta de innovación docente llevada a cabo en las tutorías de universidad del Prácticum del Grado de Maestro, y dirigida a apoyar los procesos de reflexión sobre la práctica de los estudiantes. La propuesta se basa en la reflexión conjunta entre profesor y estudiantes sobre situaciones de práctica que los estudiantes aportan a partir de su experiencia en las escuelas en que llevan a cabo las prácticas, orientada a promover una representación más compleja de dichas situaciones, y en particular a comprender mejor las tensiones y dilemas que las configuran. En lo que sigue, nos planteamos como objetivos específicos:

- Presentar el diseño y desarrollo de la propuesta docente de apoyo a la reflexión conjunta entre profesor y estudiantes sobre situaciones de práctica desarrollada, que se basa en la comprensión de los dilemas que afectan las decisiones del profesorado en sus intervenciones en el aula.
- Presentar los resultados del desarrollo de la propuesta, en términos de los aprendizajes de los estudiantes y de la valoración de la misma por parte de los mismos estudiantes.

b) Descripción del trabajo

La experiencia de innovación docente se llevó a cabo durante el curso 2012-2013, y fue diseñada y desarrollada en el marco de un proyecto REDICE (convocatoria REDICE-12, UB) realizado por el Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación (GIDPE) del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Participaron en la experiencia dos grupos de la asignatura *Prácticum II*, de tercer curso del grado de maestro en educación primaria de la Universidad de Barcelona. Uno de los grupos estaba formado por un profesor y 13 estudiantes, y el otro por un profesor y 14 estudiantes. Durante esta asignatura, los estudiantes asisten cuatro días por semana a la escuela de prácticas, y el quinto día participan en un seminario de tres horas en la facultad con su profesor-tutor de prácticas. La experiencia de innovación se llevó a cabo en estos seminarios, y se concretó en la estructuración de una serie de actividades de reflexión conjunta entre profesor y estudiantes sobre situaciones de práctica aportadas por los estudiantes de entre las que habían experimentado en las escuelas. Las actividades se llevaron a cabo durante cinco sesiones de seminario, ocupando en cada caso algo más de la mitad de la duración del mismo. En cada sesión, las actividades se organizaron en tres fases:

- Fase 1. Preparación y selección de las situaciones a analizar. Se pidió a dos o tres estudiantes, antes de cada sesión, que aportasen la narración de una situación de práctica educativa observada durante la semana en la escuela que les hubiera resultado de interés y que quisieran analizar en profundidad. Las situaciones a analizar en cada sesión se pusieron a disposición de todos los estudiantes en el aula virtual de apoyo a la asignatura.
- Fase 2. Análisis conjunto de las situaciones en el aula. Las situaciones aportadas fueron objeto de reflexión y análisis conjunto entre profesor y estudiantes, teniendo como objetivo principal el logro de una representación más compleja de las mismas, y en particular la identificación y comprensión de las tensiones y dilemas presentes en las mismas. Se establecieron criterios específicos para la actuación discursiva del profesor en las discusiones (Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia & Ginesta, 2013), dirigidos a orientar la discusión de los estudiantes en la dirección deseada (Cochran-Smith & Lytle, 2003; Gelfuso & Dennis, 2014; Orland-Barak & Yinon, 2007; Van de Pol & Elbers, 2013): (i) guiar la conversación hacia la comprensión de las tensiones, dilemas y contradicciones inherentes a la situación; (ii) evitar dar



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

respuestas o sacar conclusiones directas y alentar a los estudiantes a llegar a ellas a través de la discusión conjunta; (iii) evitar monopolizar la conversación, y tratar de garantizar que se escuche la mayor cantidad posible de voces y que las intervenciones de los estudiantes se orienten hacia la construcción conjunta con sus compañeros; (iv) orientar la conversación en la dirección del análisis profesional de las situaciones, de forma que se mantenga un enfoque interpretativo dirigido a desarrollar una comprensión más profunda de lo que está ocurriendo en la situación analizada y por qué; (v) animar a los estudiantes a establecer relaciones entre la situación en discusión y otras situaciones presentadas por otros estudiantes, de manera que se puedan poner de relieve las similitudes, diferencias y relaciones entre ellas e identificar los elementos relevantes para la interpretación y análisis de la práctica; (vi) ayudar a establecer relaciones entre elementos de la situación en discusión y conceptos y principios relevantes propios del conocimiento académico.

- Fase 3. Elaboración de un texto de análisis individual. Después de cada una de las cinco sesiones de seminario, se presentó a los estudiantes una nueva narración, y se les pidió elaborar, de forma individual y por escrito, su reflexión y análisis sobre la situación narrada, en la misma línea planteada en las discusiones conjuntas.

Para poder analizar el proceso desarrollado y los aprendizajes de los estudiantes, se registraron en video las discusiones conjuntas entre tutor y estudiantes en las sesiones de seminario, y se recogieron los documentos escritos elaborados individualmente por los estudiantes tras cada sesión. Para recoger la valoración de la experiencia por parte de los participantes, se pasaron cuestionarios de valoración y satisfacción con la experiencia a los estudiantes, y se realizaron entrevistas en profundidad al profesorado.

El análisis de datos, tanto en el caso de las sesiones de discusión como en el caso de los textos elaborados por los estudiantes, se llevó a cabo mediante un conjunto de categorías elaboradas a través de un proceso de ida y vuelta entre teoría y datos (Mauri et al, 2013),



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

inspirado parcialmente en algunas de las propuestas para el análisis de la influencia educativa desarrolladas por Coll y otros (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

c) Resultados y/o conclusiones

Presentaremos dos tipos de resultados de la experiencia. El primero se relaciona con los aprendizajes realizados por los estudiantes, y surge fundamentalmente de la puntuación de los análisis individuales escritos realizados por los estudiantes al término de cada una de las cinco sesiones de seminario en que se desarrolló la experiencia. El segundo tiene que ver con la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes, y surge de sus respuestas, una vez finalizada la experiencia, al cuestionario elaborado al efecto.

Los análisis individuales escritos realizados por los estudiantes al término de cada una de las sesiones de seminario se puntuaron considerando cuatro dimensiones. En concreto, se evaluó si los estudiantes, al analizar las situaciones propuestas: (i) identificaban diversos factores implicados en la situación y relevantes para su comprensión; (ii) identificaban tensiones, dilemas y contradicciones inherentes a la situación y relevantes para su comprensión; (iii) mantenían un enfoque interpretativo de la situación, centrado en su mejor comprensión, antes de proponer soluciones o valorar la actuación de los maestros implicados en las mismas; (iv) establecían relaciones pertinentes entre la situación y conocimientos teóricos adquiridos en su formación previa relevantes para informar dicha situación.

Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes reflejan un progreso claro en el transcurso de la experiencia en dos de las cuatro dimensiones consideradas: la relativa a la adopción de un enfoque interpretativo de la situación, y la relativa a la identificación de tensiones, dilemas y contradicciones inherentes a la misma. En cuanto a la primera de ellas, el porcentaje de estudiantes cuyos textos adoptan un enfoque interpretativo, buscando la comprensión de la situación antes de proponer soluciones a la misma o de valorar o calificar la actuación de los maestros protagonistas es de apenas el 15 % tras la primera



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

sesión de discusión, mientras que tras las dos últimas se sitúa en el 80% y el 65%, respectivamente. En cuanto a la segunda, el porcentaje de estudiantes que analizan la situación identificando tensiones, dilemas o contradicciones inherentes a las mismas es, tras las dos primeras sesiones, del 35% y el 26% respectivamente, mientras que tras las dos últimas se sitúa en el 50% y el 47%. En ambos casos, por tanto, los textos reflejan un avance en los procesos de reflexión sobre las situaciones, en la línea de los objetivos de la experiencia, con el avance de la misma, muy elevado en la primera de las dimensiones señaladas, y algo menor, aunque relevante, en la segunda. La Figura 1 refleja los porcentajes de estudiantes que obtienen una puntuación positiva en cada dimensión y situación analizada.

En las otras dos dimensiones evaluadas, en cambio, y como también se refleja en la Figura 1, los análisis de los estudiantes no muestran progreso, si bien los resultados obtenidos son muy distintos entre ambas. Así, en la dimensión relativa a la identificación de diversos factores implicados en la situación y relevantes para su comprensión, un porcentaje muy elevado de estudiantes puntúa positivamente desde el inicio de la experiencia (77% tras la primera sesión, 70% tras la segunda; por ello, y aunque los porcentajes son aún más altos tras las dos últimas sesiones (85% y 82%, respectivamente), el progreso es escaso. En cambio, en la dimensión relativa al establecimiento de relaciones entre la situación analizada y los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación previa al Prácticum, los porcentajes son muy bajos tanto al inicio de la experiencia como al final de la misma, situándose en todos los casos entre el 10% y el 20%, y sin mostrar progreso a lo largo de las sesiones.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

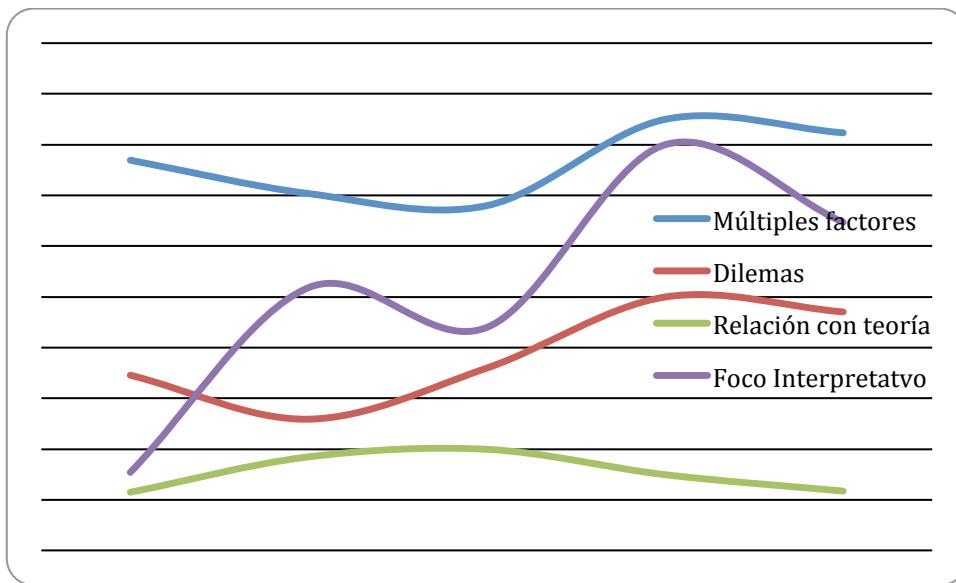


Figura 1. Porcentaje de estudiantes con puntuación positiva en las distintas dimensiones evaluadas del análisis individual de situaciones tras cada sesión semanal de la experiencia

Al mismo tiempo, los resultados muestran algunas diferencias de interés entre los dos grupos de estudiantes. Así, si bien el patrón global de resultados es similar en ambos grupos, el progreso observado en las dimensiones relativas al enfoque interpretativo en el análisis de las situaciones y a la identificación de tensiones, dilemas y contradicciones inherentes a las mismas es mucho más claro en uno de los grupos que en el otro. La Figura 2 permite visualizar estas diferencias.

Un análisis preliminar de la interacción llevada a cabo a lo largo de las actividades de reflexión en cada uno de los grupos sugieren que estas diferencias se explican al menos parcialmente por el hecho de que ambos tutores, pese a seguir globalmente los criterios de actuación discursiva establecidos en el diseño de la experiencia, estructuraron de maneras parcialmente distintas la reflexión y análisis conjunto de las situaciones en las sesiones de tutoría, y concretaron también de maneras parcialmente distintas sus ayudas a lo largo de dicha reflexión, siendo en uno de los casos el discurso del profesor más explícito en



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

relación con la identificación de las tensiones y dilemas (Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia & Ginesta, 2013).

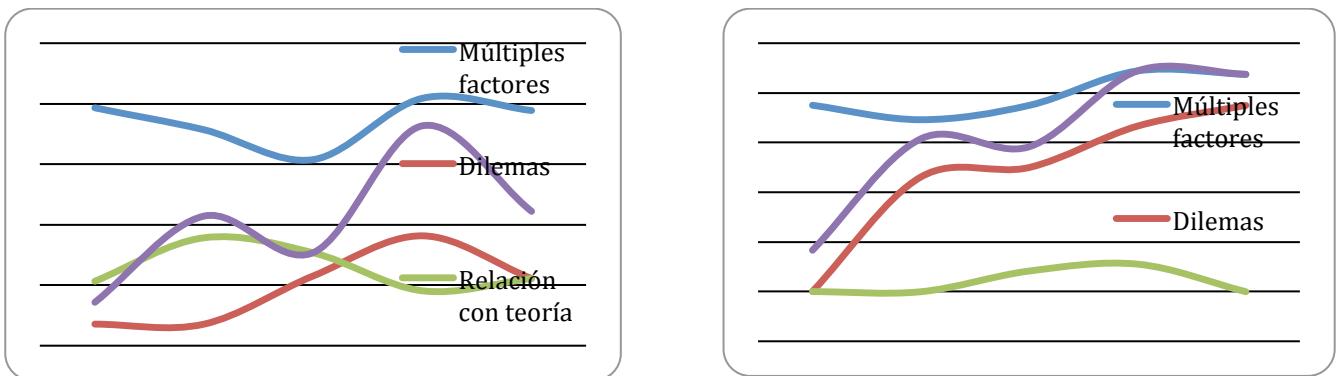


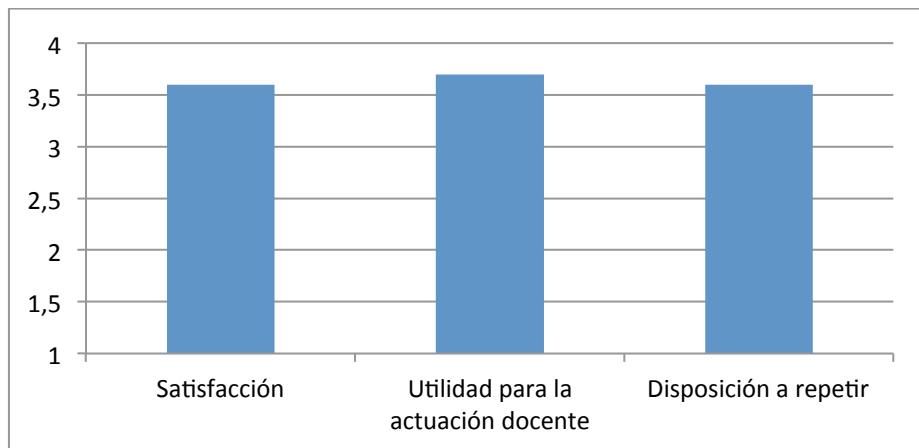
Figura 2. Porcentaje de estudiantes con puntuación positiva en las distintas dimensiones evaluadas del análisis individual de situaciones tras cada sesión semanal de la experiencia en cada uno de los dos grupos participantes en la experiencia

En cuanto a las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios de valoración de la experiencia, presentaremos los resultados relativos a la satisfacción de los estudiantes y los relativos a los aprendizajes que los estudiantes declaran haber realizado.

Los resultados relativos a la satisfacción de los estudiantes muestran, en primer lugar, un elevado grado de satisfacción global en relación con la experiencia de discusión conjunta y análisis de las situaciones (media de 3,6/4). Asimismo, los estudiantes otorgan a los aprendizajes realizados en esta actividad un elevado grado de utilidad para su actuación futura como maestros (media de 3,7/4), e indican que estarían dispuestos a repetir una experiencia de estas características también en alto grado (media de 3,6/4) (ver gráfica 1).

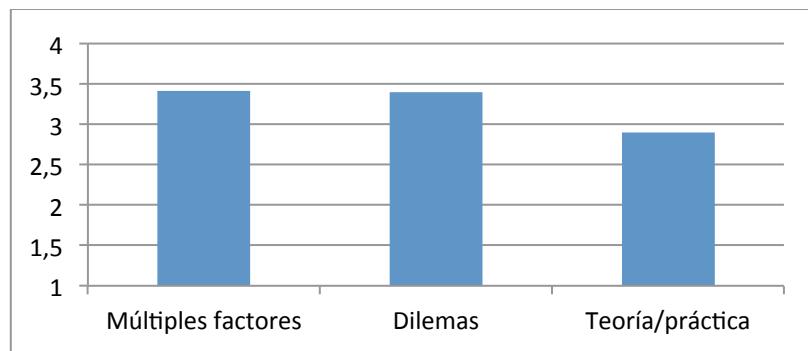


MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES



Gráfica 1. Puntuación media del grado de satisfacción global de los estudiantes en relación con la experiencia

En segundo lugar, los estudiantes valoran de distinto modo los principales aprendizajes que declaran haber realizado, como muestra la gráfica 2. Entienden que la experiencia les ha sido útil en mayor grado en relación con el aprendizaje de que las situaciones presentan múltiples factores y dilemas, que en relación con las posibilidades de aprender a establecer relaciones entre la situación analizada y los conocimientos académicos trabajados anteriormente durante el grado.



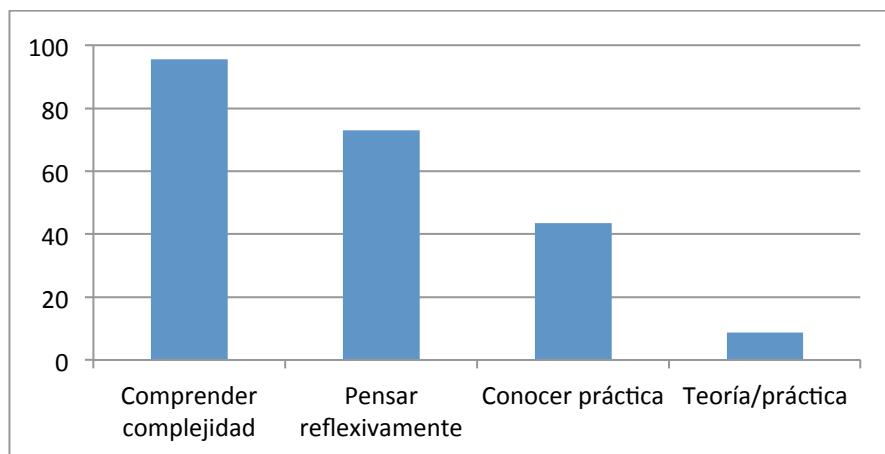
Gráfica 2. Puntuación media del grado de utilidad de los principales aprendizajes de los estudiantes en relación con la experiencia

Estos resultados son, además, coherentes con la única pregunta abierta del cuestionario en la que se solicitaba a los estudiantes indicar qué cuestiones concretas destacarían de lo que



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

han aprendido gracias a haber participado en esta experiencia. En sus respuestas identifican los temas de aprendizaje que recoge la gráfica 3.



Gráfica 3. Porcentaje de principales aprendizajes identificados por los estudiantes en relación con la experiencia

Los estudiantes destacan, en un 95%, como su principal aprendizaje poder comprender la complejidad de la toma de decisiones, considerando las contradicciones y los distintos puntos de vista implicados en el análisis de los distintos aspectos implicados en las situaciones. Un 73% de los estudiantes señala que ha aprendido a pensar reflexivamente e interpretarlas situaciones educativas, identificando aspectos y criterios para el análisis. Y, para un 43% de los estudiantes, la experiencia ha permitido conocer mejor la realidad de la actuación del profesorado en el aula. El aprendizaje menos reconocido por los estudiantes es el relativo a la relación teoría-práctica (“utilizar de manera práctica la teoría tratada en la universidad”) que únicamente cita un 8,7% de ellos.

Algunos de estos resultados orientan hacia nuevos temas de interés para seguir avanzando en el uso y las oportunidades de formación que genera este planteamiento basado en la reflexión conjunta sobre situaciones prácticass. En particular, para mejorar nuestros conocimientos sobre la docencia con estudiantes de Prácticum, en primer lugar, seria interesante profundizar en las características y condiciones de uso de las situaciones como



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

instrumento docente para ayudar a los estudiantes a progresar en la construcción de una comprensión más compleja e interpretativa de la actuación de los maestros. En segundo lugar, los resultados del trabajo invitan a sistematizar la incorporación del tratamiento explícito de las tensiones y dilemas propios de las situaciones educativas. Y, por último, propondríamos diseñar, desarrollar y analizar experiencias en las que se incrementen cualitativa y cuantitativamente las ayudas a las relaciones entre el análisis de las situaciones y los conocimientos académicos, cuestión sobre la que se han identificado las dificultades más importantes en este trabajo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnes, D. (1992). The significance of Teachers' Frames for Teaching. En T. Russell & H. Munby (Ed.), *Teachers and Teaching from classroom to reflection* (9-31). London: The Falmer Press.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.
- Coll, C., Colomina, R.; Onrubia, J., & Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y Ma. Angeles Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013-1055.

Gelfuso, A., & Dennis, D.V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education, 38*, 1-11.

Gutiérrez Cuenca, L., Correa Gorospe, J. M., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. & Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el practicum de magisterio. *Revista de Educación, 350*, 493-505.

Korthagen, F.A. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 36* (4), 407-423.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., & Ginesta, A. (2013). *Guiding dialogic joint elaboration of student teacher's situational representations*. Paper presented at the 15th EARLI Conference. Munich, 26-31 August.

Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education, 23*, 957-969.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Van de Pol, J., & Elbers, E. (2013). Scaffolding Student Learning: a micro-analysis of teacher-student interaction. *Learning, Culture and Social Interaction, 2*, 32-41.