

De las experiencias a la conceptualización o *Aprender de la práctica*

Olga Esteve

Universitat Pompeu Fabra

Àngel Alsina

Universitat de Girona

La preocupación por el desequilibrio existente entre las representaciones, la práctica y el saber teórico en la formación del profesorado llevó a un grupo de profesionales de distintos países europeos (Holanda, España, Noruega y Alemania) a unir sus esfuerzos para intentar desarrollar una línea de intervención para la formación inicial y continua del profesorado que fuera capaz de unir los tres elementos citados y establecer así una relación dialéctica entre práctica y teoría, y ello a partir de un trabajo con las representaciones y teorías implícitas de los y las estudiantes (en el caso de la formación inicial) y de los y las profesoras (en el caso de la formación continua) con el objeto de fomentar la construcción autorregulada de competencias profesionales.

En el taller nos centraremos en los procedimientos y estrategias docentes que incorporamos en nuestras prácticas educativas para ayudar a los estudiantes a: a) establecer un vínculo claro y directo con experiencias propias y ajenas; b) a partir del análisis crítico de las mismas así como de otras experiencias y del contraste entre las propias ideas y representaciones con los saberes teóricos fomentar un proceso de reflexión que desemboca en la construcción de un saber práctico-teórico significativo. Como se extrae de lo dicho, se trata de un proceso de modelaje metacognitivo en el cual el desarrollo de la capacidad de análisis crítico o competencia reflexiva se erige como eje central de la intervención formativa (Carlson, 1999; Esteve, 2007).

Cuatro son los aspectos más destacables de la acción pedagógica que aplicamos en el modelo que presentaremos, a saber:

1. En primer lugar, la aplicación del modelo socioconstructivista de aprendizaje a la formación inicial. Este planteamiento está acorde con los principios del aprendizaje reflexivo en tanto que éste se basa en la toma de conciencia del punto de partida del estudiante, un punto de partida relacionado con las experiencias personales previas.
2. El contraste entre *ttt* y *TTT* (las teorías implícitas y los saberes teóricos); en este caso, el planteamiento está acorde con el proceso que describe Vygostky (1978) sobre el paso del 'conocimiento espontáneo al conocimiento científico'.
3. El trabajo con distintos tipos de experiencias: a) experiencias anteriores de los alumnos como aprendices en su etapa de la secundaria obligatoria; b) experiencias nuevas (simulaciones), que pretenden ejercer de elemento de contraste con las experiencias anteriores.
4. Finalmente, el papel de la interacción como motor del aprendizaje reflexivo, una interacción basada en la denominada 'pedagogía dialógica' (Mercer, 2001). La idea central de la pedagogía dialógica es concebir la educación, también en la formación del profesorado, como un proceso de reciprocidad entendiendo que enseñar implica conversar: en una actividad conjunta, como es la de aprender, no sólo interactuamos sino que también

‘interpensamos’. A lo largo de este proceso, y en aras a promover un aprendizaje reflexivo, es necesario fomentar tres tipos de interacción: una interacción contingente entre docente y estudiantes; una interacción ‘constructiva’ entre iguales y una interacción con uno mismo. Con ello se pretende promover de forma intencionada, explícita y guiada el paso del nivel intermental al nivel intramental.

La construcción autorregulada de competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado

De acuerdo con Alsina y Esteve (2009), la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea. En esta línea, estos autores parten de la base que las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. Desde esta perspectiva, el concepto de competencia profesional incluye no sólo capacidades requeridas para el ejercicio de una profesión, sino también cualidades personales relacionadas con la toma de decisiones y el intercambio de información necesario para un desempeño efectivo. Así, pues, la competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo debe expresar la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Ello quiere decir que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional.

Como es sabido, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y de Educación Primaria respectivamente, en el apartado 3 define los objetivos-competencias profesionales que los estudiantes de estos dos grados deben adquirir, y que reproducimos en la Tabla 1.

Competencias profesionales del profesorado	
Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. 2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. 3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. 4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. 2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. 3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. omentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. 4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje

<p>saber reflexionar sobre ellos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. 6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. 7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia. 8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia. 9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. 10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. 11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes. 12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. 	<p>en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. 6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. 7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. 8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. 9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible. 10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo 11. entre los estudiantes. 12. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente 13. la información audiovisual que contribuya a los 14. aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. 15. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación 16. primaria y a sus profesionales. Conocer
---	---

	modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
--	--

Tabla 1: Competencias profesionales del profesorado

En este taller partimos de la base que en una formación orientada a la adquisición de competencias profesionales el punto de partida son las experiencias y la reflexión sobre éstas, por lo que sin menospreciar el resto, la competencia reflexiva adquiere una gran importancia durante la formación inicial del profesorado.

Sin embargo, pensamos que para llevar a cabo procesos de reflexión, hay que dar pautas que guíen los aprendices en estos procesos. Estos instrumentos tienen que permitir analizar los diferentes elementos que van determinando y construyendo la manera de comprender y actuar como docentes. Así, pues, para poder desarrollar la competencia reflexiva tanto los estudiantes como los formadores necesitamos recursos diversificados, que presentaremos categorizados en tres grandes apartados:

¿Quién soy?

Una persona que se inicia en la formación del profesorado no es desconocedora de la profesión. En su vida como alumno o alumna ha tenido ya muchas experiencias que han ido forjando su imagen sobre el que significa enseñar y aprender en un centro escolar. Numerosos estudios han demostrado que la conducta del profesorado está determinada en gran medida por las opiniones y creencias interiorizadas, fruto de sus experiencias anteriores, y no tanto por la teoría aprendida durante sus estudios. Por esto es necesario diseñar, en primer lugar, instrumentos que ayuden a descubrir cuál es el punto de partida y a analizar la influencia de las experiencias previas sobre la actuación profesional posterior, de acuerdo con Korthagen (2001) y Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006), entre otros.

¿Cómo construyo mi conocimiento práctico?

Estas experiencias antiguas irán sucedidas de experiencias recientes (prácticas docentes realizadas a lo largo de los estudios) y nuevas (experiencias en el sí de las sesiones de formación) que configuran la base del aprendizaje reflexivo. Las herramientas recogidas en el segundo subapartado son muestras de como relacionar este conocimiento propio que parte de la experiencia con propuestas teóricas que nos permiten replantearnos las estructuras de las cuales partíamos y construir nuevo conocimiento práctico.

¿Cómo evidencio mi proceso?

Puesto que a lo largo de toda la formación se van acumulando evidencias del proceso de aprendizaje que documentan la construcción paulatina de nuevo conocimiento práctico y permiten tomar conciencia del propio desarrollo profesional, pensamos que es de gran utilidad poderlas recoger de forma sistemática. Las herramientas de este tercer subapartado tienen esta finalidad.

Perspectivas de transferencia de la propuesta

La consecuencia más inmediata de lo dicho hasta ahora es que en la intervención formativa se trata de guiar a la persona en formación hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la práctica docente y en el contexto en el que ésta tiene lugar de tal manera que el (futuro profesor o la futura profesora) cree nuevas estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje (en este caso, el proceso de formación). La perspectiva derivada del aprendizaje realista y colaborativo puede concretarse a nuestro entender en los siguientes puntos (Esteve, Melief y Alsina, en prensa):

1. *Concibe la formación como "co-construcción" de conocimiento, y no como su transmisión*
Para ello, el formador deberá partir de los conocimientos o informaciones que aporta la persona en formación, de tal forma que se establezca un diálogo "más simétrico", gracias al

cual los saberes y experiencias de los/las docentes en formación entren en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el experto, otros compañeros u otras fuentes de recursos.

2. *Fomenta el trabajo en colaboración entre iguales*

La interacción ofrece un gran potencial para el fomento y desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. A este respecto son de sumo interés las recientes propuestas de los enfoques vygotskianos orientadas al *andamiaje colectivo* que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento docente práctico a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción dentro del grupo de aprendices o profesores noveles. El trabajo en colaboración, bien guiado y bien tutorizado, ayuda a generar procesos de reflexión: a través de la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendices, cada aprendiz (en nuestro caso, el docente en formación) verbaliza su *discurso interior* (*private speech*: Vygotsky, 1978), es decir sus pensamientos, ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno. Verbalizarlos equivale a elevarlos a un nivel superior de conciencia, en un proceso que va de la reflexión *interpsicológica* a otra de orden *intrapsicológico*, ésta última el máximo operante del proceso de aprendizaje. Se trata de un tipo de interacción que no surge de forma espontánea en el grupo, sino que debe fomentarse cuidadosamente a través de procedimientos y estrategias adecuadas (Esteve, 2004, 2007). En este punto es determinante el papel de la figura de la persona formadora-tutora, en particular su manera de gestionar la docencia en la formación.

3. *Acompaña constructivamente el proceso de reflexión, individual y grupal*

En el proceso de formación, los docentes noveles deberán disponer de un acompañamiento colaborativo (y no prescriptivo). En este acompañamiento, se trata de ayudar a través de la intervención pedagógica a que el docente en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que aquél ya aporta, guiar, orientar, aconsejar. Este acompañamiento deberá además garantizar el traspaso paulatino del control del proceso de aprendizaje al propio sujeto en formación, tal como apuntamos en el siguiente punto.

4. *Fomenta procesos de autoregulación para impulsar la autonomía del futuro/a docente*

El/la estudiantes en formación deberá aprender a enfrentarse a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias y a llevar a cabo una reflexión continuada de su quehacer diario. El objetivo es que el docente llegue por sí mismo no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo. Entra así en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el aprendizaje autónomo. Esta dimensión se basa en la observación, el análisis crítico y la autoevaluación. Para que el docente en formación llegue a este nivel de autonomía, habrá que dotarlo de los instrumentos necesarios (portafolio, pautas metacognitivas, etc.).

5. *Incide de forma progresiva en el desarrollo de las competencias profesionales*

Como ya hemos indicado, entendemos que la competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo debe expresar la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Ello quiere decir que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional. De ahí la importancia que la reflexión, tanto con uno mismo como con los demás, adquiere en la formación inicial de maestros.

Bibliografia

- Alsina, A. y Esteve, O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. En S. Aznar (Ed.) *Actas del II Congreso Internacional UNIVEST 2009: Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad* (pp. 1-15). Girona: Universidad de Girona (edición en CD-ROM).
- Carlson, H.L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.
- Esteve, O. (2007). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". En: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.
- Esteve, O., Melief, K. y À. Alsina (en prensa). *El aprendizaje realista en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Freudenthal, H. (1991), *Revising mathematics education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Korthagen, F.A.J. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London, LEA.
- Mercer, (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J.I, Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harward University Press.