

Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial

Jordi COIDURAS, M. Josep VALLS, Ramona RIBES, M. Àngels MARSELLÉS,
Gloria JOVÉ & M. Jesús AGULLÓ

Correspondencia

Jordi L. Coiduras Rodríguez

Facultad de
Ciencias de la Educación
de la Universidad de Lleida
Departamento de
Pedagogía y Psicología
Avda. de l'Estudi General, s/n.
25002 – Lleida

Teléfonos:
973 706 351
676 776 321
Fax:
973 706 502

Correo electrónico:
coiduras@pip.udl.es

Recibido: 2/3/2008
Aceptado: 15/4/2009

RESUMEN

Las experiencias educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de nuestro entorno próximo forman parte de los recursos esenciales para la formación de los futuros maestros. De manera continuada a lo largo de segundo y tercer curso de Magisterio esta realidad constituye el *campo de aprendizaje* de nuestros estudiantes. En él deberán desarrollar una actividad relacionada con la adquisición del conocimiento teórico en la Universidad. En este marco se reclama a los estudiantes que, además de la observación de los profesionales expertos, sean también docentes diseñando y llevando a término con alumnos de seis a doce años distintas experiencias, que posteriormente deberán analizar y evaluar a partir de distintas estrategias.

PALABRAS CLAVE: *Formación del profesorado, Competencias, Enseñanza Superior.*

Activities to train professionals reflective on action: a proposal of competence development from practical ECTS in the special education teacher training degree

ABSTRACT

Educational experiences in Nursery and Primary schools of our local area are essential resources to train future teachers. During the second and third year of the teacher training degree in Educational needs, our students are continually involved in these schools. Throughout these teaching placements they have to develop an activity in relation to the theoretical knowledge acquired at University. The students are asked not only to observe the experienced professionals, but also to act as teachers, designing and putting into practice different experiences with children aged six to twelve. Later, they will have to analyse and evaluate these experiences using different strategies.

KEY WORDS: *Teacher training, Competences, Higher education.*

Introducción

En la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Lleida (UdL), en la titulación de Magisterio de Educación Especial, venimos implementando durante los últimos cursos un proyecto para el desarrollo de los créditos prácticos y para el practicum a partir del cual nuestros estudiantes puedan desarrollar su capacidad crítica e introspectiva con relación a la atención a la diversidad y mejorar su competencia en el ejercicio profesional. Sus experiencias han de promover el acercamiento a la profesión y a la elaboración de nuevas interpretaciones sobre ésta. Este proyecto fue financiado por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información (DURSI) de la Generalitat de Cataluña y llevó por título *Elaboración y aplicación de un plan de prácticas de forma compartida entre los profesores de la FCE y los maestros de las escuelas de Educación Infantil y Primaria en la formación inicial de maestros*.

El proyecto dio una relevancia principal a la formación conjunta de tutores de centro y tutores de facultad, basándonos en las constataciones de distintos investigadores que han demostrado la necesidad de la formación de los tutores (BEAUCHESNE, LÉVESQUE & AUBRY, 1997; DUPUY-WALKER & MARTIN, 1997; GERVAIS, 1998; LAVOIE, MORAND & OTERO, 1998; KILLIAN & MCINTYRE, 1986), constatando diferencias significativas en la calidad del apoyo, seguimiento y supervisión de los alumnos entre aquellos que habían seguido actividades de formación de los que no lo habían hecho.

Por otro lado, otra línea básica del trabajo se basó en la demanda de reflexividad al estudiante en las distintas actividades. Como propone Barnett (1992; en BROCKBANK & MCGILL, 2002) podemos afirmar que el *aprendizaje superior* exige al estudiante un pensamiento *de orden superior*, debiendo desarrollar la capacidad de estar pendientes de ellos mismos y de participar en un diálogo crítico con ellos mismos sobre lo que observan, piensan y los conocimientos adquiridos en su formación inicial.

La pertinencia del currículum en las actividades prácticas de la especialidad de Magisterio de Educación Especial

Las actividades de enseñanza en entornos educativos reales proporcionan buenas oportunidades para conocer la diversidad del alumnado en los centros, el rol y funciones del maestro especialista y para aprender a enseñar. Son una ocasión para disminuir la distancia existente entre el conocimiento teórico y la realidad. Para ello es necesario promover el compromiso del estudiante con su aprendizaje y con la regulación de su proceso formativo. La práctica debe motivar la integración del currículum, a menudo excesivamente fragmentado y poco atractivo a los intereses de los estudiantes.

En la trascendencia que le reconocemos al maestro, mentor de los estudiantes de magisterio, desarrollamos este proyecto de innovación docente reclamando su colaboración, participando en el diseño, concreción y evaluación del plan de practicum. El tutor desde su rol adquirido en la práctica puede multiplicar el aprendizaje del *nuevo maestro* respecto al que realizaría sin su ayuda. Borko (1986) destaca la figura del mentor como elemento importante de los programas de iniciación señalando que sus características han de ser: docente con experiencia, con habilidad para la gestión de la clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc. Su función es de asesoramiento didáctico y personal al docente principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo principal. El profesional que proponemos es el de un investigador en el aula, que conociendo el entorno donde actúa, el currículum y considerando las aportaciones teóricas relevantes para su trabajo, diseña, implementa y evalúa su intervención. Sin la ambición de hacer en este momento una propuesta exhaustiva y cerrada, planteamos algunas competencias que consideramos deben desarrollarse en la formación inicial de magisterio con relación a la atención a la diversidad.

La necesidad de comunicación y colaboración con distintos tutores, centros, alumnos, familias demanda el desarrollo de competencias personales y participativas –*el saber ser y el saber estar* (BUNK, 1994)–. Se atribuye una gran relevancia a las competencias del profesional en tanto que persona (HUBERMAN, 1989; ESTEVE, 1998; RIBES ET AL., 2005) en lo que se ha denominado *paradigma personal*, que relacionamos con el ámbito competencial personal de Bunk, para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva y también demostrar un comportamiento orientado al grupo y a la comprensión interpersonal: el *saber ser*.

Desde experiencias, formación, ideas y creencias distintas el alumno debe acercarse a la realidad educativa y desarrollar la capacidad de orientar sus tareas hacia la colaboración y consecución de unos objetivos compartidos, mediante la interacción y la interdependencia positiva, la construcción de la

confianza profesional, la capacidad para la reflexión, el compromiso con la tarea y la asunción de responsabilidades. Todo ello guarda una importante relación con la función de apoyo, ayudar al docente tutor a desarrollar su tarea, o como también se ha expresado: *a ser un buen profesor* (AINSCOW, 1991). No tiene una menor trascendencia la adquisición de conocimientos –*el saber*– y de habilidades y destrezas –*el saber hacer*– para reaccionar adecuada y autónomamente ante los problemas, aplicando procedimientos pertinentes a las tareas encargadas y a las irregularidades que se presenten, transfiriendo las experiencias adquiridas en otras situaciones de trabajo (BUNK, 1994). Así, la detección de las necesidades educativas, la evaluación curricular, la programación de las tareas de enseñanza/aprendizaje, la reflexión sobre el propio trabajo y la elaboración de propuestas de mejora para próximas intervenciones con los alumnos deben ser algunas de las competencias a desarrollar desde las actividades realizadas en la práctica en los centros educativos.

Nos acercamos a la personalización de la enseñanza desde técnicas específicas como la programación multinivel, la consideración de distintos criterios de diversidad y de distintos niveles de demanda cognitiva (COLLICOTT, 2000). La enseñanza obligatoria requiere una evaluación que enfatice el aprendizaje, que ponga por delante el progreso, de forma que docente y alumno vean en *lo que falta* una oportunidad para aprender. La inclusión de todos los alumnos debe apoyarse en la evaluación formativa para que todos ellos puedan sentirse valorados y estimulados en la realización de nuevos aprendizajes.

De qué manera nuestros alumnos se acercan a esa competencia o cómo planteamos su desarrollo a partir de la acción

En el desarrollo de los créditos prácticos y del practicum propiamente dicho consideramos algunos principios que guían el desarrollo de las tareas de los estudiantes y también de los tutores de centro y de los tutores de la Facultad.

La realidad como problema. La utilización de casos reales favorece el aprendizaje significativo de los contenidos cuando éstos tienen relación con la vida y se presentan como problema. Los estudiantes aplican sus conocimientos a la realidad de forma funcional para la resolución de retos profesionales concretos. El proceso parte del escenario real, que debe ser observado para formular desde ella interrogantes, hacer presente lo que sabemos y aquello que desconocemos.

Las cuestiones que se plantean movilizan destrezas cognitivas de orden superior –como tareas de evaluación, análisis y síntesis– que permiten al estudiante desarrollar la capacidad de analizar y evaluar fenómenos, situaciones educativas, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. De esta manera desarrollan la capacidad de estar pendientes de ellos mismos y, al mismo tiempo, de participar en un diálogo crítico con ellos mismos sobre aquello que hacen y sobre aquello que piensan:

“[...] es un procedimiento reflexivo en el que el alumno interroga sus pensamientos o acciones. El resultado del aprendizaje que se pretende de todos y cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo” (BARNETT, 1992:198; en BROCKBANK & MCGILL, 2002).

Para ello debe utilizar *la observación directa*, tener en cuenta las producciones de los alumnos, los intercambios y coordinaciones profesionales, los conocimientos teóricos obtenidos con anterioridad, la consulta bibliográfica para confrontar sus observaciones de la realidad y poder evaluar y emitir juicios sobre lo que sucede en el aula y el centro respecto a un alumno o grupo de alumnos, en referencia al aprendizaje, a la edad y también respecto el diseño de la acción didáctica, para concretar y llevar a cabo nuevas iniciativas.

Utilización de fuentes de información pertinentes con las actividades que desarrollan y el diseño curricular. La planificación y organización del trabajo se enriquece con consultas apropiadas para acceder a datos, experiencias y conocimientos relacionados con la actividad de enseñanza/aprendizaje. El estudiante de magisterio debe informarse para conocer y actuar sobre la realidad concreta desde distintas propuestas, plantear su intervención de forma argumentada y adaptada a las necesidades del alumnado. Relacionar teoría y práctica es una destreza funcional para el ejercicio profesional y para la que es necesario iniciarse y ejercitarse durante este periodo formativo.

La escritura introspectiva y la reflexión dialógica como bases para la revisión de la experiencia

Desde distintas asignaturas (Tabla 1) nos hemos inclinado por el desarrollo de competencias de forma transversal, compartiendo dinámicas, actividades y la evaluación. Aumentando el tiempo de estancia de los alumnos en los centros escolares, con una mañana a la semana a lo largo de segundo curso y en el último cuatrimestre de los estudios, con lo que se consigue un contacto más continuado con el contexto educativo y la profesión, a partir de la práctica cercana a profesionales con experiencia acumulada en el desarrollo de sus funciones como tutores y como especialistas en el apoyo educativo. Con la observación y participación del alumno junto a un experto y desde las asignaturas de los estudios de magisterio se desarrollan distintos trabajos como actores de la enseñanza y del diseño de actividades de aprendizaje, desenvolviéndose en el marco de ocho asignaturas (en negrita en Tabla 1).

Curso		2º		3º	
Cuatrimestre		3º	4º	5º	6º
Asignaturas					
Actividades	Diario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos Did. y Organizativos de la E. Especial ▪ Evaluación, prevención y atención a las d. de aprendizaje y/o deprivación sociocultural 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicum 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos E. y E. de la deficiencia visual
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos E. y E. de la D. Mental 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tratamiento educativo trastornos de la lengua escrita 		
	Análisis de Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial ▪ Evaluación, prevención y atención a las dificultades de aprendizaje y/o deprivación sociocultural 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicum 	
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trat. educativo trastornos del lenguaje escrito 		
	Trabajo Cooperativo				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos e. y e. d. visual ▪ Aspectos. e. y e. d. auditiva ▪ Trastornos de la personalidad y del desarrollo

TABLA 1: El diario o la narración como expresión de la experiencia profesional

La redacción del diario en segundo y en tercer curso permite dejar constancia de aquello que al estudiante le acontece en la práctica en el centro escolar, como observador y como actor. Su redacción de forma periódica facilita la monitorización del proceso y la plasmación de sus reflexiones sobre las actuaciones como docente en diferentes situaciones educativas. A través de este registro se refleja de forma continua el recorrido desde la descripción, el análisis, la valoración de las experiencias y la elaboración de nuevas propuestas.

Con la intención de promover una producción que vaya más allá de lo meramente descriptivo se proporciona a los alumnos pautas con las que enfrentarse a la temática que les interesa explicar desde distintas perspectivas. Como guía para esta redacción utilizamos las producciones de otros estudiantes que realizaron sus prácticas anteriormente y que fueron categorizadas (JÓVÉ ET AL., 2004) desde las aportaciones de Monereo (1985) y Smyth (1989) (Tabla 2).

“Hombre payaso” (MONEREO, 1985)	Fases de Smyth (1989)	Pautas para el alumno (JOVÉ ET AL., 2004)
¿Qué he observado? ¿Qué he sentido? ¿Qué puedo decir a los demás? ¿Qué puedo utilizar para aprender? ¿Qué quiero aprender?	A. Descripción. <i>¿Qué ha pasado?</i>	Del contexto; los actores; las acciones de alumnos y/o maestro; las capacidades de los alumnos; el marco organizativo; aspectos sociales; políticos o culturales; ...
¿Qué he aprendido? ¿Cómo me siento en relación con lo que he aprendido?	B. Información. C. Confrontación. <i>¿Porqué creo que pasa esto?</i>	Describe el problema, se interroga, utiliza el marco teórico, relaciona teoría y práctica, ... Realiza una autovaloración sobre la práctica; utiliza el diálogo con compañeros y/o tutores; plasma una conclusión final o síntesis; ...
¿Qué cambiaría si volviera a empezar?	D. Reconstrucción <i>Me propongo hacer alguna cosa</i>	Apunta nuevas propuestas; planifica el uso de estrategias; diseña su intervención considerando los elementos del currículum, ...
¿Qué he aprendido? ¿Cómo me siento en relación con lo que he aprendido?	B. Información. C. Confrontación. <i>¿Qué ha pasado?</i>	Define el problema, aquello que funciona y lo que no; apunta hipótesis; relaciona teoría y práctica; plantea ventajas e inconvenientes; ... Opina sobre lo que ha pasado; reflexiona sobre ello; utiliza el diálogo con compañeros y tutores; cita puntos fuertes y débiles; plasma conclusión o síntesis; ...
¿Qué cambiaría si volviera a empezar?	D. Reconstrucción <i>Elaboración de propuestas de mejora</i>	Cita aspectos a mejorar; justifica apoyándose en la teoría una nueva intervención; diseña una nueva intervención; ...

TABLA 2

En las producciones de los estudiantes observamos una tendencia en sus primeros días a la descripción general, de los grupos, los espacios, el trabajo en el aula, la organización del centro y a la expresión de sensaciones y emociones. Desde las prácticas en centros de educación especial, suelen expresar sus sentimientos y emociones, y sus dificultades en comprender las dinámicas de trabajo que se desarrollan.

[...] Poder estar con estos alumnos hace que valores muchas cosas y que veas tus propias dificultades desde otra perspectiva. [...] Resulta difícil aceptar las dificultades en la comunicación. Me he sentido bien cuando O. ha respondido a una pregunta mía con el “hablador” de su ordenador: ¡Nos hemos comunicado! ” (Y., octubre de 2005)

Paulatinamente introducen interrogantes que les guían en la búsqueda de explicaciones sobre lo que sucede en el aula, consiguiendo un discurso más elaborado a partir de la propuesta de hipótesis explicativas sobre aquello que se presenta como un problema y con la inclusión de referencias teóricas. Incorporan a sus análisis conocimientos declarativos tratados en la facultad y en los distintos trabajos realizados durante los estudios. Intentan encontrar *los porqués* para comprender mejor una situación determinada, se muestran críticos sobre el uso de estrategias o planteamiento de actividades y, a veces, ofrecen propuestas para mejorar la calidad de la situación estudiada.

“[...] una vez copiado el poema, decoran su ficha. Si la actividad finaliza aquí... ¿Cuál era la finalidad? Nos quedamos en un nivel de complejidad cognitiva bajo. Según Bloom en el referido al “conocer”. Quiero decir, que las actividades deberían permitir a los alumnos una mayor elaboración [...]” (R., diciembre de 2005)

En ocasiones de algunas afirmaciones recogidas del entorno escolar surgen algunas interrogaciones retóricas que nos invitan a la reflexión y al esclarecimiento de alguna cuestión que el estudiante considera relevante:

“Creo que no es del todo correcto cuando a menudo se afirma que este o aquel alumno tiene el proceso escritor adquirido. ¿Qué significa escribir? ¿Cuáles son las funciones de la lengua escrita?” (M., enero de 2005)

En la revisión de los diarios por los tutores, éstos añaden nuevas interrogaciones a partir de las que se reclama la profundización del estudiante sobre el tema o asunto al que en su trabajo está dando una especial importancia o sobre aquellos otros que olvidan.

“¿Cómo justificamos la enseñanza de la lectura y la escritura con los alumnos con discapacidad intelectual? ¿Va a ser funcional este aprendizaje? ¿Tiene razón de ser aunque no vayan a ser utilizados en toda su potencialidad?” (Tutor de Facultad, enero de 2006)

Observamos también distintas maneras en la detección de los *obstáculos* para el aprendizaje. A veces se sitúan exclusivamente en el alumno –*dificultades de aprendizaje*– basándolas en una baja capacidad, de atención, motivación, intelectual; a veces el estudiante en prácticas se las asigna como propias –*dificultades de enseñanza* (CUOMO, 1992)– para motivar, interesar, organizar la actividad de forma adecuada, reconducir la situación. En otras ocasiones se utilizan argumentaciones mixtas, añadiendo a las anteriores variables contextuales o del entorno. Se producen autovaloraciones en las que se ponen de manifiesto tanto las limitaciones y frustraciones propias como los éxitos y la seguridad alcanzada.

En las sesiones de tutoría conjunta con los estudiantes, el diario es un elemento a partir del cual puede generarse la participación, si reclamamos que nos comenten aquello que consideran más significativo de las anotaciones de las últimas semanas o sobre aquello que con anterioridad hemos pedido que intentaran observar de forma especial. Facilita el intercambio y el debate significativo desde puntos de vista, experiencias y preocupaciones concretas. Esta práctica puede favorecer la implantación de estrategias de reflexión conjunta sobre la acción, la detección de problemas en la atención a la diversidad de los alumnos y en la definición del rol del Maestro especialista en Educación Especial.

La imagen al servicio de la reflexión: utilización del registro videográfico para la revisión y análisis de la práctica

Desde un conjunto de asignaturas de la especialidad de Magisterio de Educación Especial se desarrolla una actividad de análisis videográfico (Tabla 1). Los estudiantes se graban en el centro educativo desarrollando con un grupo de alumnos una actividad de enseñanza. Posteriormente, en la facultad o en el mismo centro junto al docente mentor, se visionan las imágenes para estudiar y revisar los planteamientos psicopedagógicos y el rol de los estudiantes como docentes. Por escrito, los tutores de la facultad se comprometen a un uso ético y responsable de las imágenes, y a su uso restringido al marco de la asignatura y/o del seminario. En ocasiones, cuando el equipo educativo de centro lo cree oportuno, se desarrolla la actividad de visionado y análisis en el mismo centro educativo.

La actividad es fundamentalmente de contenido didáctico ya que siempre se relaciona con el diseño de una secuencia de actividades de enseñanza/aprendizaje, su implementación, evaluación y el replanteamiento de la intervención. La revisión y análisis conducen a la concreción de nuevas propuestas en las que el mismo estudiante o el grupo que participa en el análisis y crítica de la intervención introducen mejoras sobre la primera intervención.

El profesor conductor de la sesión promueve e invita a anotar a los participantes en su análisis de las imágenes, para su comentario posterior, aquello que llama su atención y consideran destacable en la actuación de su compañero. Les sugiere la observación hacia el contenido, los objetivos y la actuación desde la perspectiva de los alumnos y del docente. Dirige la reflexión hacia la influencia del docente en los alumnos mediante interrogaciones como:

“¿Como se ajustan las actividades a los alumnos?” “¿Qué relación tiene el contenido con la vida del niño?” “¿Es adecuada la analogía utilizada?” “¿Se sitúa el maestro en la zona de desarrollo próximo del alumno?”, etc.

Después del visionado de la secuencia se inicia el comentario y debate en el que aparecen ideas y opiniones sobre: la distribución del espacio y los alumnos; los materiales; los conocimientos previos, la evaluación inicial y la adecuación del contenido; la conexión con los intereses y necesidades del alumno; su momento evolutivo; el tipo de preguntas que realiza el educador y el tipo de respuestas que con aquellas se promueven; la coherencia de la secuencia didáctica; el tiempo; la concepción de enseñanza/aprendizaje en la que se apoya la actividad; etc.

En las distintas sesiones llevadas a cabo durante los últimos cursos observamos como los estudiantes incorporan en sus disquisiciones los conocimientos teóricos y una mayor precisión en el manejo de los conceptos. La discusión y el debate en torno al planteamiento y el desarrollo de las actividades grabadas les permiten activar y hacer uso de un pensamiento profesional, debiendo argumentar sobre la idoneidad de las decisiones tomadas, detectar y justificar buenas prácticas, así como aquellas susceptibles de mejora sobre la base de otras experiencias. Desde los conocimientos de orden declarativo, la práctica adquiere un mayor sentido, encajando y ampliando en el debate con los demás sus esquemas de conocimiento. A partir de las contribuciones desde la discusión en grupo y de las experiencias reales como docentes observamos como los contenidos están también en los alumnos y en las mismas situaciones de debate que se crean.

En los registros videográficos constatamos en los estudiantes de magisterio la reproducción de modelos de enseñanza/aprendizaje que sitúan al alumno de Educación Primaria en un rol básicamente receptivo, con una orientación basada en la instrucción y en menor medida en su actividad:

“[...] está ampliamente aceptado que la formación formal del profesorado ejerce una importante pero secundaria influencia en el pensamiento y la práctica de los profesores; estando esta última muy influida por la vida, la escuela y las experiencias previas a entrar en un programa de formación de profesores” (COLE & KNOWLES, 1993: 8, cit. por MARCELO, 1995).

Los estudiantes en el análisis de las imágenes grabadas y utilizando su conocimiento más declarativo expresan, también, su excesivo protagonismo en detrimento de la actividad del alumno desde sus conocimientos previos, de la utilización de la realidad y del conflicto cognitivo como desafío (HARGREAVES, 1998). Utilizan las concepciones sobre la enseñanza para la autocrítica y se visualizan como profesionales que utilizan unos u otros modelos en sus actuaciones con alumnos:

“[...] aunque mi intención era desarrollar la actividad para favorecer el aprendizaje del contenido desde una perspectiva constructivista, finalmente mi actividad ha acabado en un planteamiento conductista [...] creo que he actuado de esta manera por estar muy influenciada por la forma en que se me ha enseñado a mí. Por eso resulta tan difícil cambiar de metodología cuando actuamos como docentes.” (J., octubre de 2005)

El conductor del análisis videográfico ayuda a detectar aquellas situaciones en las que el alumno de educación primaria se apoya en el docente o en sus compañeros para avanzar en su aprendizaje, mediante interrogaciones, utilización de recursos, con la búsqueda de nueva información, representando el conocimiento sobre el contenido, etc. Los estudiantes en prácticas dan un mayor sentido a los conocimientos teóricos y aumentan su presencia en el debate como *saber al uso*. Todo ello facilita el replanteamiento de la secuencia para una nueva implementación.

“[...] No he reconducido la actividad a partir de la demanda de los niños al hablar del cuento de Abiyoyo, y he desarrollado la actividad tal como la había pensado sin tener en cuenta sus interrogaciones [...]. Ahora contextualizaría mejor la actividad, tendría más en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y fomentaría la interacción entre ellos”. (B., noviembre de 2005)

A lo largo de estos últimos tres cursos hemos constatado como los estudiantes que han desarrollado actividades de análisis de vídeo han mostrado una mayor habilidad en la reflexión sobre su propia práctica, así como sobre los beneficios que aporta la monitorización en la formación continua como docentes. Manifiestan en sus trabajos escritos una mayor conciencia de los conocimientos, así como en competencia para la reconducción de las secuencias de actividades, ajustándose mejor al contexto, características y necesidades de los alumnos.

Apoyando los proyectos de los compañeros: propuesta para la investigación desde la distribución de roles en el trabajo en equipo

Considerando a los estudiantes como *investigadores* (BARNETT, 1992; en BROCKBANK & MCGILL, 2002), en el último cuatrimestre de Magisterio de Educación Especial desarrollan distintos proyectos basándose en el modelo de Barnett. Este autor propone la formación de equipos de tres personas en el que se distribuyen los roles de presentador, capacitador e informador, de modo que los componentes de la tríada juegan los tres roles en otros tantos proyectos (Tabla 3).

	<i>Presentador</i>	<i>Capacitador</i>	<i>Informador</i>
Tríada y proyecto 1	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Tríada y proyecto 2	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 1
Tríada y proyecto 3	Estudiante 3	Estudiante 1	Estudiante 2

TABLA 3

El alumno que diseña el proyecto, o *presentador*, debe explicar a sus compañeros su propuesta didáctica y lo que pretende conseguir con ella, previendo el trabajo que habrá de desarrollar, las dificultades y la forma de superarlas. El *capacitador* o estudiante que dialogará con el presentador facilitará ayuda, habilitándole para el éxito. Su apoyo no consiste en dictar aquello que debe hacer, sino en favorecer mediante interrogaciones la clarificación del proyecto para mejorar su concreción y el camino para llevarlo a buen término. El *informador* observa la interacción entre *presentador* y *capacitador* con la finalidad de ayudar a este último, le informa sobre sus intervenciones y valora las ayudas que le proporciona. La evaluación del resultado final de cada proyecto repercute en los tres miembros de la tríada con lo que se impulsa la *interdependencia positiva* (JOHNSON & JOHNSON, 1997) y el compromiso de todos ellos en el éxito del *presentador*. Cada proyecto sigue un proceso a lo largo del tiempo, en el que se diferencian tres fases: fase de información inicial, fase intermedia y fase final o de presentación.

Aunque invitamos a los estudiantes a que relacionen sus proyectos con su estancia de un día a la semana en el centro de prácticas, esto no siempre es posible a riesgo de una excesiva artificiosidad en la propuesta. El proyecto, pero, puede basarse en situaciones educativas descritas por el profesor y/o extraídas de otras realidades escolares en las que se presentan situaciones adecuadas para ser tratadas desde la asignatura y en su marco pueden desencadenar una investigación haciendo más pertinente el currículum (diseño de materiales para mejorar el acceso al currículum; adaptaciones de actividades para favorecer la inclusión de un alumno con una determinada discapacidad en el aprendizaje junto a los demás, etc.). El grado de concreción y minuciosidad con el que se desarrolla cada una de estas investigaciones depende de la amplitud del tema planteado y del enfoque escogido. Así, algunas propuestas son específicas o concretas y otras mucho más globales o generales.

Hemos detectado, en las producciones de los estudiantes como mediante esta actividad hacen mención en sus trabajos a la experiencia conseguida durante el periodo de prácticas en tercero y a lo largo de segundo curso en distintas realidades educativas. Muestran en sus argumentaciones la necesidad de una orientación del trabajo docente hacia el equipo profesional, manifiestan el contraste entre teoría y práctica y su complementariedad. Un estudiante que desarrolla un proyecto educativo para el establecimiento de criterios de centro con relación a la atención de alumnos con trastornos del comportamiento se expresa de la siguiente manera:

“Ahora conocemos desde la práctica las dificultades para atender a los alumnos con trastornos del comportamiento y para responder a los problemas que originan. También como la falta de implicación de todos los docentes retrasa la recuperación del bienestar en el centro. Las soluciones no son fáciles, pero si se toman decisiones coherentes y conjuntas, para que todos actúen considerando las mismas pautas la situación suele mejorar” (J., marzo de 2002).

Una gran parte de los estudiantes se inclina por la producción de materiales didácticos con el objetivo de hacer más accesible el currículum a un alumno o grupo de alumnos. Plantean interrogaciones sobre la sofisticación y la rentabilidad del material que se proyecta construir, descubriendo, a menudo, como materiales de construcción más sencillos son útiles para el aprendizaje del contenido; y sobre la potencialidad del material para la motivación y uso por todo el grupo, de forma que su utilización se convierta también en medio para la inclusión y para el aprendizaje conjunto. El capacitador en este sentido formula cuestiones como:

“¿Tu prototipo separa o integra a los alumnos en la actividad? ¿Qué aportaciones supone en el aprendizaje para el alumno al cual lo diriges, y para los demás? ¿Este material en que medida podrá ser usado por todos? ¿Qué elementos introducirás para que sea útil para el resto del grupo? ¿Aportará esta maqueta un mejor nivel de comprensión del espacio que representa para los demás alumnos?”

A través de la tríada se generan preguntas e hipótesis para encontrar respuestas adecuadas a la situación que se ha definido como problemática. El estudiante hace afirmaciones sobre la base de su conocimiento y elabora otras originales considerando la presencia de un oyente, capacitador y resto del grupo en la presentación final y de un crítico, informador y grupo. Los estudiantes deben comprender que sus puntos de vista solamente tienen relevancia si pueden resistir el examen crítico de los demás. Y para ello hacen uso de lo que han aprendido durante su formación teórica y práctica, su contraste con información nueva para generar otra en una propuesta personal y original.

En la implementación de esta estrategia hemos encontrado una nueva manera de acercarnos y trabajar el currículum desde problemas que parten y/o utilizan su experiencia en los centros escolares, que los estudiantes reconocen como reales y llaman su atención. El proyecto supone un desafío y problema para el que los alumnos deberán buscar respuestas imaginativas y creativas. Solamente con una interacción profunda, no superficial, con la temática se hará posible una respuesta que pueda ser considerada por todos, sino óptima por lo menos, adecuada.

A modo de conclusión

La redacción del diario, el análisis videográfico y el desarrollo de proyectos individuales apoyados en otros compañeros han favorecido en los estudiantes de segundo y tercero de Magisterio el uso de estrategias de revisión y reflexión sobre la propia práctica. Esto se ha traducido generalmente en producciones más elaboradas y en la adquisición de habilidades para informarse sobre las realidades educativas, conocerlas, comprenderlas y actuar sobre ellas.

El diario parte de una propuesta que podría parecer meramente introspectiva, pero que deja de serlo cuando con su lectura el maestro mentor y el tutor de la Facultad inician el diálogo con el estudiante desde sus dudas, comentarios e ideas para apoyar la experiencia, confrontarla con nueva información e impulsar la reconstrucción de su discurso en la elaboración de la memoria de prácticas o en el diseño de nuevas actividades.

El análisis videográfico permite *verse en el espejo* actuando con los alumnos y tomar conciencia, junto a los demás, de los aciertos, errores y, a partir de todo ello, generar posibles alternativas. La revisión de las actuaciones profesionales en grupo a partir de la imagen es una estrategia adecuada para promover el debate, emerger la relación de ideas, contenidos relacionados con la profesión y elaborar alternativas de actuación.

En la actividad de las tríadas, además de la investigación que deben desarrollar cada uno de los estudiantes, enfatizamos la importancia de la cooperación en el trabajo conjunto para la consecución del objetivo del *presentador* en cada uno de los proyectos. El trabajo en equipo intenta dilucidar la solución sobre problemas relevantes implicándose en el éxito de aquel compañero que lidera el proyecto.

Con las experiencias desarrolladas a partir de estas estrategias hemos comprobado como los estudiantes se involucran en la resolución de situaciones problemáticas o se enfrentan a aprendizajes nuevos dialogando. Interactúan y se ayudan entre sí compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. Este aprendizaje, dialógico, enfatiza la necesidad de desarrollar un pensamiento superior, basado en la reflexión y en la formación continua para incrementar la competencia profesional. Contiene un importante potencial para promover profesionales más críticos y comprometidos con la educación. Con estas actividades aumentan la conciencia de su protagonismo en el propio aprendizaje y se ensayan en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos habituales en la escuela que calificamos como relevantes. Los estudiantes se acostumbran a argumentar sus opiniones desde la práctica y el saber teórico, constatando la complementariedad de visiones con sus mentores, compañeros y profesores de la Facultad. En todas estas actividades el estudiante pone en juego no solamente la inteligencia académica, sino también la inteligencia práctica, haciendo visibles aquellos conocimientos que ha adquirido desde la acción y la experiencia.

El trabajo práctico de los estudiantes nos ha conducido al encuentro con los tutores de centro, iniciándose una nueva oportunidad para aprender a enseñar conjuntamente. Para los profesores en la Facultad de Ciencias de la Educación, las actividades de nuestros alumnos en la escuela significan una ocasión para dialogar con sus mentores y para adecuar nuestro quehacer a las necesidades que surgen de la misma realidad. Esto ha sido especialmente evidente en algunas sesiones de análisis de video durante el periodo de prácticas propiamente dicho. El trabajo de nuestros alumnos nos ha permitido comentar y compartir con ellos sus avances y dificultades en base a experiencias concretas, así como los modelos docentes que les guían.

El carácter profesionalizador de la formación de maestros hace inexcusable la incorporación del conocimiento de aquellos que conocen desde la realidad las funciones de la profesión y poseen las competencias para ejercerla (COIDURAS, 2009). Las buenas prácticas de los tutores expertos son un patrimonio profesional que debe formar parte de la formación permanente del profesorado de la facultad y de los centros educativos. Ambos profesionales pueden mejorar los resultados formativos desde su cooperación. El nuevo escenario, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y los nuevos títulos de grado, son una oportunidad para mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes desde la articulación de una nueva formación de tutores.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1991). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- BEAUCHESNE, A., LEVESQUE, H. & AUBRY, S. (1997). "Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires". En TARDIF & ZIARKO [dirs.], *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 41–68.
- BORKO, H. (1986). "Clinical Teacher Education: The Induction Years". En HOFMAN & EDWARDS [eds.], *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York: Random House, 45–64.
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BUNK, G.P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En *Revista Europea de Formación Profesional* 1, 8–14.
- COIDURAS, J. (2009). "Escuela y Universidad, contextos en alternancia para la formación de docentes". En *Organización y Gestión Educativa* 3, 10–13.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa.
- COLLICOTT, J. (2000). "Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres". En *Revista Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, 4. 1, 87–100.
- CUOMO, N. (1992). *La integración escolar. Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza*. Madrid: Visor.
- DUPUY-WALKER, L. & MARTIN, P. A. (1997). "Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés : diversité et convergences". *Bulletin de l'AQUFOM* 7, 1–12.
- ESTEVE, J. M. (1998). "La salud de los profesores: Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador". En FERRERES, V. & IMBERNÓN, F. [eds.], *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- GERVAIS, C. (1998). "La formation de formateurs d'enseignants associés". *Formation et profession* 4, 11–15.
- HARGREAVES, A., LORNA, E. & RYAN, J. (1996). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- JOVE, G., AGULLO, M. J., COIDURAS, J., JOVE, J. J., MARSELLES, M. A., PALAU, I., RIBES, R. & VALLS, M. J. (2004). *Les practiques a la titulació de mestre d'Educació Especial*. Lleida: Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida.
- KILLIAN, J. E. & MCINTYRE, D. J. (1986). "Quality in the Early Field Experiences: A Product of Grade Level and Cooperating Teachers' Training". *Teaching & Teacher Education* 2, 367–376.
- LAVOIE, L., MORAND, M. & OTERO, D. (1998). "L'implantation du nouveau programme de formation à l'enseignement au secondaire à l'UQTR: une démarche concertée". *Bulletin de l'AQUFOM* 8, 7–16.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995). "Investigaciones sobre las prácticas en los últimos años: Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas". En MONTERO, CEBREIRO & ZABALZA [eds.], *El practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago: Tórculo, 338–361.

- MONEREO, C. (1985). *La integració escolar: sistemes i tècniques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- RIBES, R., AGULLÓ, M. J., COIDURAS, J., JOVÉ, G., MARSELLÉS, M. A. & VALLS, M. J. [en prensa]. *Quiero enseñar... me enseñan? El desarrollo de competencias profesionales a partir del prácticum en la formación inicial de maestros*.
- SMYTH, W. J. (1989). "Developing and Staining Critical Reflection in Teacher Education". En *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), 2–9.

