TUTORIZACIÓN DE PROFESORES Y PRÁCTICA REFLEXIVA: IMPULSAR LA AUTONOMÍA DEL FUTURO/A DOCENTE.

Juan Francisco Urbán Parra
Instituto Cervantes de Orán

Silvia López López
Instituto Cervantes de Orán

RESUMEN

Este artículo recoge la experiencia del programa de tutorización desarrollado en el Instituto Cervantes de Orán durante el año académico 2011-2012, basado en el desarrollo de la competencia docente bajo los principios de la práctica reflexiva. El artículo da cuenta del contexto específico en el que se desarrolla la experiencia, los principios básicos de la práctica reflexiva que suponen la base teórica del programa de tutorización, la naturaleza de la interacción entre tutor y tutorando, así como del uso del portafolio como herramienta de reflexión para facilitar el progreso de los profesores en formación.

PALABRAS CLAVE

Tutorización, práctica reflexiva, aprendizaje realista, desarrollo profesional del profesorado portafolio del docente.

DIRIGIDO A:

- Docentes con responsabilidades de formación inicial del profesorado.
- Profesores que quieran iniciar o buscar nuevos modelos de desarrollo de las competencias relacionadas con su práctica docente.

1. El desarrollo de la competencia docente: la conexión entre teoría y práctica

A menudo los futuros profesores tienen la sensación de que el contenido de la formación que reciben no es suficientemente útil o no lo pueden emplear de forma directa en el aula. ¿Cómo podemos estimular a estos profesores para que realmente aprendan de sus experiencias en la práctica? ¿Cómo establecer la necesaria conexión entre la teoría y la realidad del aula? Desde la perspectiva de la práctica reflexiva se considera que el desarrollo de la competencia docente pasa por acceder a una teoría significativa para el docente partiendo de la reflexión sobre la propia práctica.

Este artículo recoge reflexiones acerca de cómo la tutorización en la formación inicial de profesores (entendida como coaching docente) por parte de otros compañeros más experimentados y el trabajo en equipo pueden facilitar el establecimiento de conexiones entre práctica y teoría, y por lo tanto dotar de criterios a los profesores para tomar sus propias decisiones en el aula de forma fundada, potenciando así su autonomía como docentes. Antes de abordar el programa de tutorización propiamente dicho, pasaremos a bosquejar el contexto en el que se enmarca la experiencia.

2. Contexto de la propuesta: las necesidades formativas del IC de Orán.

Asumiendo como punto de partida que la formación dentro de un centro educativo ha de estar vinculada a las necesidades específicas que se detecten en el mismo, a continuación resumimos brevemente las características del Instituto Cervantes de Orán, en Argelia.

En nuestro contexto particular puede observarse una realidad heterogénea que presenta diferentes necesidades. Por un lado, de entre la veintena de profesores y profesoras con los que cuenta el centro entre profesores de plantilla y colaboradores, tan sólo cuatro son hablantes nativos de español con cierta experiencia y formación. Junto a ellos, otra minoría son profesores argelinos con amplia experiencia en la enseñanza de ELE, aunque con una formación específica limitada. Un grupo más numeroso y creciente lo componen las profesoras jóvenes argelinas que apenas se han formado en la enseñanza específica de segundas lenguas, pero que cuentan con una gran motivación y ganas de aprender. Asimismo, es habitual una población flotante de docentes españoles que no suele tener apenas formación específica, y para los que en muchos casos la docencia de ELE supone el descubrimiento de una profesión que no habían considerado previamente, pero en la que se encuentran cómodos y pretenden continuar.

En resumen, se trata de una realidad heterogénea con diferentes tipos de necesidades y que plantea un reto desde el punto de vista de la formación de profesores, ya que exige un acercamiento que se adapte a las características de todos los implicados.

3. La práctica reflexiva

Para situar los principios en los que se basa la práctica reflexiva (Schon, 1983; Pérez Abril, M., 2007; Esteve et al., 2010), conviene repasar brevemente las principales perspectivas en la formación de profesores, que podemos resumir, según Melief et al. (2010), en tres:

3.1. Aprendizaje a partir de la aplicación del conocimiento teórico en la práctica (aprendizaje deductivo).

Tradicionalmente, los profesores han recibido una formación fundamentalmente teórica, recibiendo clases de metodología, psicología del aprendizaje, etc., a cargo de expertos que por lo general procedían del mundo universitario. Así, el profesor en formación tenía acceso a una gran cantidad de información teórica sobre su profesión, al término de la cual, una vez finalizada su licenciatura, curso, máster o similar, recibía un título con el que podía acceder a un puesto de profesor, donde debía intentar poner en práctica lo que había aprendido.

El resultado es que, como señalan algunos expertos, “los profesores noveles no se sentían suficientemente preparados para la práctica, y los enfoques teóricos no les servían de mucho” (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1993; en Melief et al., 2010). Es decir, la conexión de la teoría con la práctica no se produce con facilidad, se produce un problema de transferencia en el que el docente no consigue aplicar los conocimientos abstractos a los que ha tenido acceso, llegándose a poner en duda el beneficio de la teoría.

La razón hay que buscarla, en palabras de Cole y Knowles (1993, en Melief et al., 2010), en que "justamente en profesiones complejas en las que también la competencia social forma parte importante de la competencia profesional resulta insuficiente esta clase de aprendizaje deductivo."

3.2. Aprendizaje en la práctica (aprendizaje a través del ensayo y el error).

Por otro lado, precisamente como respuesta a las limitaciones de la primera perspectiva, muchos países han desarrollado programas de formación vinculados a las escuelas o centros de secundaria, a través de los cuales, el profesor recibe poca formación teórica y está en contacto con el contexto real en el que desarrollará su profesión.

A pesar de este planteamiento más vinculado con la práctica real del docente, tampoco garantiza la conexión entre teoría y práctica, ya que "se ha demostrado que las experiencias de los profesores y profesoras pueden constituir más bien un factor socializador que una base para el desarro- llo profesional (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1993; en Melief et al, 2010), alejando el interés por la reflexión y el conocimiento teórico.

3.3. Aprendizaje basado en la conexión entre las experiencias de los futuros profesores y profesoras en la práctica y el conocimiento teórico (aprendizaje realista).

La tercera perspectiva supondría, por su parte, que el profesor en formación partiría de su propia práctica en el aula, de sus propias experiencias con sus problemas o circunstancias particulares, para a continuación reflexionar sistemáticamente sobre las mismas y conectar sus dudas con las respuestas que otros compañeros o la teoría pueden darle de forma significativa.

Los conocimientos teóricos no son el punto de partida, sino que se parte de la actuación concreta del docente, según sus propias capacidades, para intentar mejorar dicha actuación gracias al acceso al conocimiento teórico palpablemente útil y aplicable. Una vez analizado el aspecto concreto de la práctica sobre el que se ha reflexionado, y planificado un cambio con vistas a obtener una mejora, el mismo docente pondrá en práctica la alternativa planificada en una nueva situación, volviendo a la práctica en un proceso circular que se retroalimenta continuamente. Este ideal de reflexión se recoge en la Figura 1:

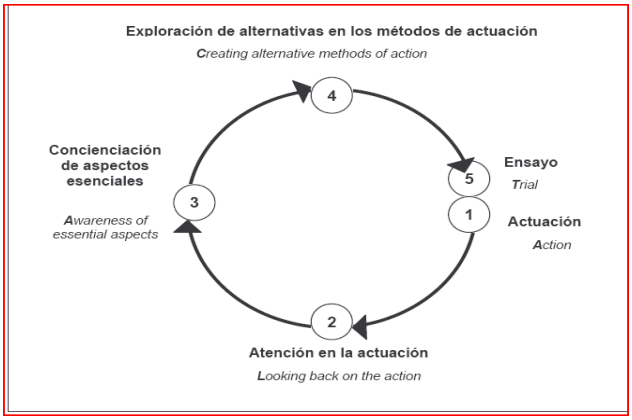


Figura 1: Modelo ALACT (Korthagen, 2001)

4. La tutorización en la formación inicial del profesorado

Ante el reto formativo antes mencionado, se optó por una respuesta personalizada que, en la forma de un programa de tutorización, pudiera adaptarse a la variedad de situaciones individuales existentes.

El objetivo del programa, es por lo tanto, proporcionar una formación inicial vinculada a la práctica, a partir de la cual los tutorandos sean capaces de tomar decisiones en el aula de una forma coherente y autónoma, desarrollando un espíritu crítico que les lleve a cuestionarse sus acciones y les permita desarrollar su competencia docente partiendo de su propia praxis como profesores.

Según el programa desarrollado, los profesores tutorandos actuarán como profesores autónomos en los cursos de los niveles que impartan, pero siempre bajo supervisión de un tutor que les irá guiando y ayudando a establecer objetivos y metas en su camino docente. Al formarse equipos o parejas de docentes (tutorando y tutor) además se afianza entre nuestros profesores la idea de que trabajar en equipo genera un crecimiento, tanto personal como profesional, necesario para el centro.

4.1 El tutor como facilitador del cambio de modo (reflexivo): el tutor preguntón

En el programa de tutorización se establece la figura del tutor que asume las funciones de formador, orientador y asesor del tutorando, funciones que podríamos resumir en la de facilitador del cambio de modo. Al igual que una cámara de fotos con la que podemos cambiar del modo paisaje al modo nocturno para hacer fotos de noche, o al modo deporte para hacer fotos de personas en movimiento, los tutores actúan en el aula dentro del modo profesor. Este es el modo en que llevan a cabo su propia práctica docente. Según los principios de la práctica reflexiva, será a partir del análisis de su propia experiencia como el profesor podrá desarrollarse como tal, por lo que nuestro papel como tutores es el de facilitar el cambio de modo profesor a modo reflexivo:

> *(...) training involves shifting perspectives and modes in order to help* trainee teachers and experienced teachers learn more about teaching and learning – professional learning. Part of your role as a trainer is **to facilitate** such shifts. (Matei, G.S. et al., 2007).

Es decir, el tutor intentará ayudar a su tutorando a desarrollar una mirada reflexiva sobre su propia práctica en busca de espacios de mejora, y a hacerlo de manera sistemática. Para ello, el papel del tutor no será el de un profesor que explica y proporciona teoría, sino el de un compañero que hace preguntas y ayuda a enfocar aspectos concretos de la práctica.

4.2. El discurso entre tutor y tutorando

De lo inmediatamente anterior se desprende que el tipo de discurso entre tutor y tutorando va a ser fundamental a lo largo de todo el proceso. Este discurso compartido asumirá las características de discurso dialogado (Van Lier 1996; Mercer 2001; Esteve 2009) junto con los conceptos de contingencia y prolepsis. A continuación abordamos brevemente las nociones fundamentales de discurso contingente y de prolepsis.

Mercer (en Esteve 2009) desarrolla la idea del discurso contingente como la conversación genuina que se establece en la que el docente guía la actividad de los alumnos pero al mismo tiempo está atento a la misma y se adapta a sus eventuales circunstancias y a las aportaciones del alumno, o en este caso, el tutorando. Sería un ejemplo de lo que Mercer (2004) denomina "interpensar" o "pensar juntos para aprender".

De esta manera la conversación contemplada como discurso contingente fomenta la participación activa y la motivación del tutorando, es decir, su involucración personal en el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas, una herramienta fundamental para propiciar la interacción contingente es la formulación de preguntas por parte del profesor o tutor. Esteve señala la necesidad de que estas no sean preguntas que se puedan responder con un sí o un no, sino preguntas abiertas: "que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias del alumnado, para forzarlo a buscar en su mente conexiones con conocimientos ya adquiridos (Carretero y Esteve 2006)".

En cuanto a la prolepsis, podemos definirla como un andamiaje dialógico que, en palabras de Esteve, supone:

> *[…] un procedimiento pedagógico que se hace patente a través del* discurso y que invita al menos experto (o menos competente) a solucionar *los conflictos […] qu*e afloran en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo (procedimental y declarativo), así como de estrategias de inferencia y deducción. (Esteve 2007)

Es decir, se trataría de mostrar abiertamente expectativas de que el tutorando es capaz de resolver conflictos y hacer descubrimientos por sí mismo, a lo que se le animaría en lugar de proporcionarle todas las respuestas de forma inmediata. Lo que persigue esta estrategia pedagógica es facilitar el papel más activo posible por parte de los tutorandos, fomentando así su pensamiento crítico e indagador a través de un discurso exploratorio compartido.

Las preguntas van a jugar de nuevo un papel fundamental, ayudando a conectar los conocimientos previos de los tutorandos, a enfocar aspectos concretos de lo ya conocido y a espolear el descubrimiento compartido.

4.3. El portafolio del profesor

Una característica de los programas de formación inicial de profesores es la gran cantidad de aspectos a los que tiene que atender por primera vez el profesor en formación, y sobre los que tiene que reflexionar. El aula de segundas lenguas es un contexto complejo donde confluyen y se solapan múltiples dimensiones: la dimensión social, cognitiva, psicológica, afectiva, física, etc., se unen a la puramente metodológica.

Para delimitar los aspectos de la práctica docente sobre los que reflexionar, que necesariamente en la formación inicial serán limitados, y para facilitar la reflexión sobre los mismos, los profesores tutorizados contaron con la ayuda de un portafolio.

Este portafolio (Urbán y López, 2012) cuenta con 30 descriptores de conocimientos, habilidades y actitudes concretas que intentan servir de guía para la reflexión de los tutorandos. El procedimiento de uso implica que el profesor en formación, selecciona de su práctica docente evidencias o pruebas de su competencia en cada descriptor específico y justifica su elección en una pequeña reflexión escrita.

Así, por ejemplo, un profesor puede incluir su propio plan de clase donde demuestra que domina el descriptor número 16 ("TIEMPO: sé calcular el tiempo necesario para desarrollar una actividad o un determinado punto o aspecto, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase").

El objetivo es que el propio tutorando pueda visualizar su progreso como docente, y que, con la ayuda del tutor, pueda identificar áreas de mejora concretas.

A la hora de diseñarlo, se tuvieron muy en cuenta los descriptores del Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) creado por el Consejo de Europa (Newby et al., 2007) y se seleccionaron aquellos que considerábamos que nuestros profesores en formación inicial deberían trabajar este primer curso lectivo. Algunos fueron recogidos tal cual propone el PEFPI, y otros fueron reformulados en diferentes términos para adecuarse mucho más a nuestro contexto. Asimismo, algunos fueron añadidos.

La novedad frente a la categorización que propone el PEFPI radica en que nuestros descriptores se organizan en cuanto a la secuencia pedagógica que promovemos entre todos los profesores del centro. La decisión de organizarlo de esta manera pretende enfocarlo desde una perspectiva holística, en donde la secuencia didáctica pretende englobar una gran mayoría de la fenomenología del aula.

Con esta estructura intentamos potenciar el andamiaje orientador de la herramienta, facilitando la orientación de nuestros profesores frente a la gran cantidad de aspectos que tienen que tener en cuenta cuando se preparan y dan sus clases.

Asimismo, estos descriptores concretos pretenden ser una estructura básica que apoye el acceso a la teoría de forma significativa, partiendo de la práctica. El tutorando, al identificar que necesita trabajar en un descriptor concreto, puede ampliar su formación en ese sentido, bien de forma autónomo o con el apoyo del tutor, que puede proporcionar pequeñas selecciones de teoría pertinentes para el aspecto concreto del aula que quiera mejorarse.

Tanto la utilización del portafolio, como el programa de tutorización en el que está incluido están siendo pilotados en el Instituto Cervantes de Orán durante el presente año académico 2011-2012. A partir de dicho pilotaje, se están incorporando modificaciones y cambios que serán recogidos en futuras publicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Carretero, A. y Esteve, O. 2006. "El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico". Publicación Anual RESLA, Actas Congreso AESLA, Madrid, marzo-abril 2006.171

Cole, A. L., y Knowles, J. G. (1993). "Teacher development partnership research: a focus on methods and issues". American Educational Research Journal, 30(3), (pp. 473-495).

Esteve, O. (2007). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Referencia al proyecto: HUM 2004-1923/FILO). [Documento digitalizado: C6_Esteve, O. (2007)]

Esteve, O. (2009). "La interacción, un proceso que implica conversar", Cuadernos de pedagogía, 391 (pp. 56-59).

Esteve, O., Melief, K., Alsina, A. (coord.) (2010) Creando mi profesión. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Korthagen, F. A. (2001) Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Londres: LEA

Melief, K., Tigchelaar, A. Y Korthagen, F., (2010). "Aprender de la práctica". En Esteve, O., Melief, K., Alsina, A. (coord.) Creando mi profesión. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Matei, G.S. et al. (2007). First s*teps in teacher training: a practical guide ("The TrainEd Kit").* Graz: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.

Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Barcelona, Paidós.

Mercer, N. (2004). "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking". Journal of Applied Linguistics, 1/2, 137-168.

Newby D. et al. (2007). Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI). Graz: Consejo de Europa. Disponible en http://epostl2.ecml.at/

Pérez Abril, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En Aragón, G.; Kostina, I.; Rincón, G.; Pérez – Abril, M. (comps) Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura. Cali. Universidad del Valle.

Schön, D. A. (1983). The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. (Ed. Esp.: El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998).

Urbán, J.F. y López, S. (2012). "Herramientas reflexivas en la formación inicial de

profesores de E/LE: el portafolio del profesor". En Actas de esta misma publicación.

Van Lier, L. (1996). "Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Londres: Longman.

Wideen, M.F., Mayer-Smith, J.A. y Moon, B.J. (1993). The research on learning to teach: Prospects and problems. Documento presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Atlanta.