

Se describe una experiencia de innovación educativa contextualizada en el Practicum del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Girona para favorecer la construcción autorregulada de competencias profesionales a través del aprendizaje realista y reflexivo. Este modelo de formación se fundamenta en la teoría sociocultural, en la idea del profesional reflexivo y en la visión realista de la enseñanza, y asume que la interacción y el contraste con los demás, con uno mismo y con la teoría posibilitan la co-construcción y la reconstrucción activa de conocimientos sobre la práctica docente durante la formación inicial de maestros.

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial del profesorado; Practicum; Competencias profesionales; Aprendizaje realista y reflexivo; Autorregulación.*

MONOGRAFÍA

Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista

pp. 5-18

5

Ángel Alsina
Roser Batllori

Universitat de Girona*

Introducción

El Practicum de los estudios de maestro de la Universidad de Girona (UdG), ampliamente difundido (Del Carmen et al., 2003; del Carmen, Batllori y Falgás, 2006; Calbó et al., 2009a), se basaba desde hace más de una década en la participación en proyectos de innovación de los centros de prácticas usando la metodología de investigación-acción colaborativa

(McKernan, 1999). Los futuros maestros aportaban los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria y, junto con los tutores del centro y de la universidad, ofrecían perspectivas diversas sobre la innovación para responder a una inquietud o deficiencia. La valoración del proyecto de innovación cerraba el círculo.

El nuevo planteamiento introducido en el contexto del Espacio Europeo de Educación

* Departament de Didàctiques Específiques. Universitat de Girona. E-Mails: angel.alsina@udg.edu; roser.batllori@udg.edu.

✉ Artículo recibido el 17 de diciembre de 2012 y aceptado definitivamente el 16 de diciembre de 2013.

Superior ha dirigido la mirada hacia las competencias profesionales. Aunque consideramos que el Practicum facilita su adquisición progresiva, en sí mismo no es suficiente y debe empoderarse a través de modelos de formación activa que favorezcan la construcción autorregulada de dichas competencias.

El aprendizaje realista y reflexivo (Schön, 1983; Brockbank y McGill, 2002; Perrenaud, 2004; Esteve, Melief y Alsina, 2010) se ha revelado como un modelo eficaz durante la formación de maestros, con resultados satisfactorios también durante las prácticas profesionalizadoras (Domingo, 2007, 2009, 2010; Calbó et al., 2009a), por lo que ha sido el modelo adoptado en el Practicum del Grado de Maestro de la UdG. En este marco, y con el apoyo de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, se ha elaborado la Guía para la Evaluación de Competencias en el Practicum de Maestro (Calbó et al., 2009b). Las competencias docentes evaluadas se inscriben en las tres dimensiones de la acción profesional:

1. Colaboración en el marco de la institución escolar y la comunidad educativa: participar en el equipo de centro implicándose en las funciones profesionales.

2. Actuación profesional en el aula: gestionar y evaluar situaciones de aprendizaje.

3. Investigación e innovación en relación a la escuela y el aula: reflexionar sobre la práctica, evaluar e innovar.

Estas competencias se trabajan a lo largo de los cuatro cursos con el objeto de favorecer su construcción autorregulada. Para ello, los estudiantes reciben formación específica a través de seminarios de práctica reflexiva y sobre metodologías de investigación educativa.

Desde este marco, el objetivo de este trabajo es describir una experiencia de innovación docente en el Practicum desde el modelo realista, que apunta hacia la integración entre la práctica y la teoría. En concreto, se analizan los elementos de este modelo que favorecen la construcción autorregulada de competencias profesionales.

El aprendizaje realista y reflexivo en la formación inicial de maestros

Esteve y Alsina (2010) llaman formación realista al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias previas, los conocimientos teóricos y sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, y ello a través de la reflexión.

Desde el prisma del modelo realista, pues, la formación de maestros no consistiría en recibir unos conocimientos teóricos para aplicarlos más tarde a la práctica. Por el contrario, los maestros en formación deberían conocer muchas maneras de actuar y de ejercitarlas en la práctica. Deberían disponer de criterios para saber cuándo, qué y por qué algo es conveniente y deberían reflexionar sobre ello sistemáticamente (Korthagen, 2001).

Este planteamiento más ligado a la realidad se sustenta en el aprendizaje reflexivo como principio general de la formación. Este modelo se basa en los supuestos de la teoría sociocultural (Vigotsky, 1978), en la idea del profesional reflexivo (Schön, 1983) y en la visión realista de la enseñanza (Freudenthal, 1991), según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado. Se trata, en definitiva, de guiar a la persona en formación hacia prácticas de indagación sobre la actuación docente y el contexto donde tiene lugar.

La perspectiva derivada del modelo realista se concreta en cinco principios formulados en el IVLOS de la Universidad de Utrecht, sintetizados por Melief, Tigchelaar y Korthagen, con la colaboración de van Rijswijk (2010):

El punto de partida son los interrogantes que emergen de la práctica y que el maestro en formación experimenta en un contexto real de aula: el formador parte de los conocimientos o informaciones que aporta la persona en formación para establecer un diálogo más simétrico, gracias al

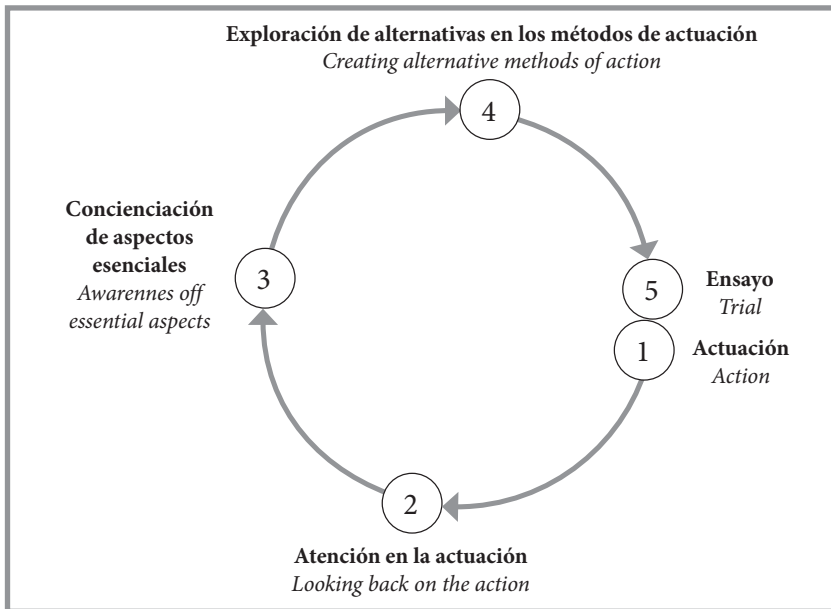


Figura 1. Modelo ALACT (Korthagen, 2001).

cual los saberes y experiencias de los futuros maestros entran en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el formador, otros compañeros u otras fuentes de recursos.

La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática: el modelo ALACT, que se presenta en la Figura 1, describe el proceso ideal de reflexión, que se basa en una alternancia entre “acción” y “reflexión” en la que se distinguen cinco fases: acción o experiencia; mirar hacia atrás (hacia la acción); tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación; buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar; y comprobar su eficacia en una nueva situación (Ver figura 1).

El aprendizaje es un proceso social e interactivo: el aprendizaje empieza cuando un grupo de personas con diversas expectativas, experiencias, habilidades y ritmos de aprendizaje entran en contacto. El hecho de compartir experiencias implica que los futuros maestros se vean obligados a estructurarlas; que descubran otras posibles maneras de estructurar sus experiencias, comparando sus análisis de la práctica con los de los demás; y que puedan pedir y recibir retroalimentación.

Se distinguen tres niveles en el aprendizaje (Gestalt, Esquema y Teoría), y se trabaja en los tres niveles: se guía el proceso de reflexión, individual y grupal, a través de un acompañamiento colaborativo por parte del formador. Esta mediación favorece que emerjan las experiencias, inquietudes y necesidades (*gestalts*) de los aprendices y que progresivamente controlen su proceso de aprendizaje para pasar a los niveles de esquema (conexión subjetiva de esquemas mentales) y de teoría (organización lógica de las relaciones conceptuales establecidas).

Se fomenta la autonomía y la construcción autorregulada del desarrollo profesional: el maestro en formación aprende 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 continua. El objetivo es que llegue por sí mismo no sólo a descubrir los aspectos que quiere o debe mejorar, sino a buscar soluciones y evaluarlas por sí mismo usando los instrumentos necesarios (portafolio, pautas meta-cognitivas, etc.). Este modelo se ha aplicado en diversos ámbitos de la formación inicial de maestros (para una revisión, consultar Esteve, Melief y Alsina, 2010).

En este artículo, como se ha indicado en la introducción, se profundiza en su aplicación en las prácticas profesionalizadoras ya que, de acuerdo con Domingo (2010), la práctica reflexiva durante el Practicum facilita la reflexión sobre la práctica docente y revaloriza la necesidad de mejorar los conocimientos teóricos, entre otros aspectos. Por ello la experiencia de innovación que se describe se focaliza en el segundo de los cinco principios del modelo realista, que formula que dicho modelo pretende fomentar una reflexión sistemática.

Una experiencia de innovación docente en el Practicum desde el modelo realista

Participantes

La experiencia se ha realizado en el marco del Practicum de tercero del Grado de Maestro de Educación Primaria, durante el curso académico 2011-2012. En esta experiencia han parti-

cipado 5 estudiantes con un historial académico excelente, 5 tutoras de un centro escolar de la provincia de Girona y 1 tutora de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG.

Diseño y procedimiento

La actividad formativa se ha desarrollado a partir de una adaptación del ciclo reflexivo de Kortaghen (2001) elaborada por Alsina, Busquets, Esteve y Torra (2006) (Ver figura 2).

Siguiendo el protocolo vigente del Practicum de tercero, las cinco estudiantes han elaborado un portafolio docente. En la Tabla 1 se presenta el esquema que se entrega a todos los estudiantes en la Guía de Practicum.

La finalidad principal del portafolio, que se elabora a lo largo de las fases del ciclo reflexivo expuesto en la Figura 2, es que los estudiantes compilen las evidencias de todo el proceso de trabajo y del aprendizaje realizado en diferentes momentos y dimensiones del Practicum.

Para realizar el análisis de los datos que se extraen del portafolio se aplica a cada una de

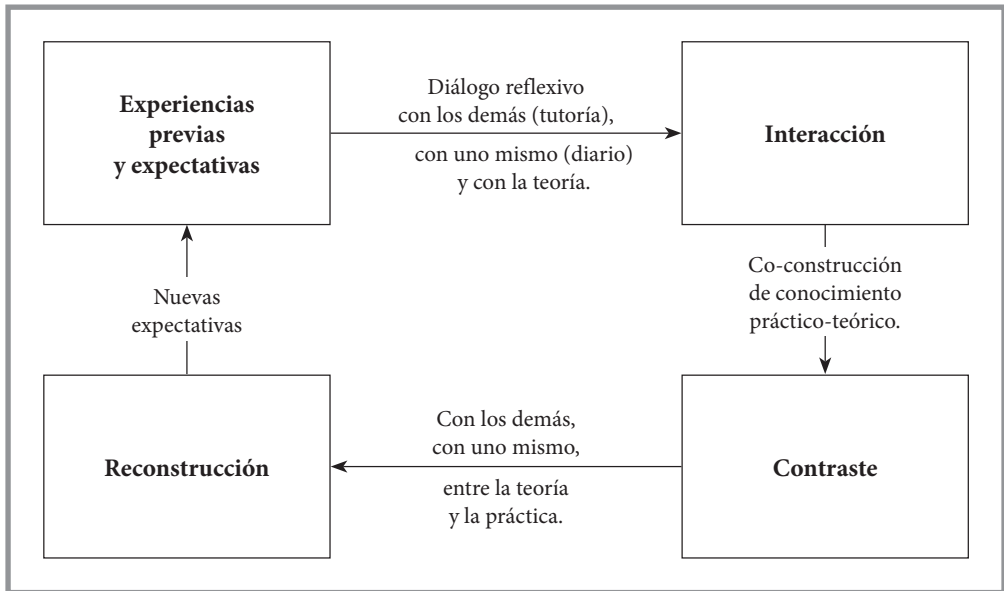


Figura 2. Proceso de construcción autorregulada del perfil docente durante las prácticas profesionalizadoras. Elaboración propia.

Antes de ir al centro:

1. Presentación biográfica como docente (máximo 500 palabras).
2. Expectativas del practicum (máximo 500 palabras).
3. Ficha resumen del centro.

Durante la estancia en el centro:

4. Análisis del contexto del centro.
5. Preparación, diseño, desarrollo y evaluación de la unidad didáctica.
6. Recopilación documentada de la participación en varias actividades educativas en el aula, en el centro o en el entorno.
7. Diario de campo:
 - a) Presentación del documento.
 - b) Selección de 4 fragmentos.
 - c) Análisis y evaluación de los fragmentos seleccionados.

Después de la estancia en el centro:

8. Autoevaluación:
 - a) Reflexión sobre la reconstrucción del propio perfil docente: síntesis de los aprendizajes y del proceso realizado (a partir del diario de campo y con una extensión entre 500 y 800 palabras).
 - b) Informe de autoevaluación.
9. Documentación voluntaria justificada.

Tabla 1. Esquema del portafolio docente.

las categorías del ciclo reflexivo establecidas previamente un procedimiento analítico de varios pasos que consiste en:

- Leer cuidadosamente las aportaciones de las estudiantes en sus portafolios hasta que su contenido sea familiar y, en función de los objetivos del análisis, segmentar la información en fragmentos a partir de las ideas que contienen e identificar los que expresan ideas similares o relacionadas, asignándoles una denominación común.

- Buscar de forma sistemática propiedades y registro de notas teóricas (analíticas e interpretativas) para identificar no sólo las categorías sino sus propiedades y dimensiones.

- Describir los elementos del modelo realista que favorecen la construcción autorregulada de competencias profesionales en base a la integración de las categorías y sus propiedades.

Resultados

A partir del procedimiento descrito se han obtenido los siguientes resultados.

El punto de partida: comunicación de las experiencias previas y expectativas

En esta fase, que se lleva a cabo antes de ir al centro, la tutora de prácticas de la Facultad formula diversas preguntas meta-cognitivas relacionadas con la asunción de un perfil docente propio. Estas preguntas forman parte del apartado 2 del portafolio (ver tabla 1), y se plantean para averiguar las expectativas en relación al Practicum:

- ¿Cómo valoras tus anteriores prácticas escolares?

- ¿Cómo te has visto ejerciendo de maestra?
- ¿Qué conocimientos esperas adquirir durante el practicum de este curso (expectativas)?

En la Tabla 2 se han seleccionado fragmentos representativos que dejan entrever las expectativas frente al Practicum, junto con los conocimientos previos de las estudiantes sobre su formación como docentes y los aspectos que consideran resueltos y los que necesitan trabajar. En base al análisis de las respuestas de las cinco estudiantes se pone de manifiesto la toma de consciencia del conflicto cognitivo que representa su pasado como estudiantes, que les invita a seguir el modelo tradicional de maestro, y su voluntad de cambiar esta tendencia. Esta toma de conciencia les conduce a elegir un centro de prácticas donde puedan socializarse en estilos de enseñanza acordes con la formación universitaria que desean aplicar.

Interacción con los demás, con uno mismo y con la teoría para generar conocimiento sobre la práctica docente

Durante los dos meses del Practicum las estudiantes realizan sus prácticas en un centro y nivel previamente establecidos. Como se indica en el apartado 4 del portafolio (ver tabla 1), las cuatro primeras semanas llevan a cabo un análisis del contexto del centro, van conociendo a los alumnos, asisten a las reuniones, realizan actuaciones puntuales, etc.; y las últimas cuatro semanas, de acuerdo con el punto 5 del portafolio (Tabla 1), diseñan, aplican y evalúan una unidad didáctica propuesta por el centro (en este caso concreto, referida a la elaboración de un cuento).

Para el diseño de la unidad didáctica aplican el conocimiento disciplinar y didáctico adquirido durante la formación universitaria y elaboran en el punto 5 del portafolio una propuesta teóricamente fundamentada que se debate con las tutoras de centro (TC) y de la facultad (TF) antes de su aplicación. Las estudiantes recogen los datos que les sirven para la preparación, el diseño y el posterior desarrollo y evaluación de la unidad didáctica en su diario, sobre todo

a partir de notas que van tomando durante el diálogo con sus tutoras (y en algún caso concreto a partir de la grabación en audio). En la Tabla 3 se reproduce uno de estos fragmentos:

El análisis de las transcripciones anteriores (Tabla 3) pone de manifiesto que inicialmente las estudiantes tienden a diseñar sus unidades didácticas a partir de sus propios modelos teóricos y didácticos, a pesar de tener conocimiento del Proyecto Educativo de Centro. Como puede apreciarse en el diálogo seleccionado, la intervención de la TC es una invitación a que las estudiantes reconsideren su propuesta y la ajusten al modelo pedagógico del centro, mientras que la intervención de la TF quiere poner en evidencia las creencias de las estudiantes a la vez que sugiere un mayor nivel de innovación.

El hecho de compartir la unidad didáctica con los demás favorece, en primer lugar, que las futuras maestras la puedan ir estructurando progresivamente, que descubran otras posibles maneras de organizarla y también que puedan recibir retroalimentación. Y en segundo lugar, la aplicación de la unidad didáctica es un aprendizaje de primer nivel (*Gestalt*) en el que las estudiantes muestran sus inquietudes y piden un acompañamiento que se puede interpretar como de evaluación reguladora (Sanmartí, 2007). Los diarios reflejan estos momentos de reflexión y aprendizaje que les conduce progresivamente a un segundo nivel (*Esquema*), sobre todo gracias al contraste que realizan.

Contraste con los demás, con uno mismo, entre la teoría y la práctica

Siguiendo el esquema del portafolio, en el punto 6 (ver Tabla 1) se pide a las estudiantes que hagan una recopilación documentada de la participación en varias de las actividades propuestas en la unidad didáctica, con la intención de que se produzca una comparación entre lo que piensa uno mismo y lo que piensan los demás, entre la práctica y la teoría, entre lo que se piensa y lo que se hace.

Algunos de los elementos que, desde nuestro punto de vista, resultan más enriquecedo-

“Mi intervención docente está muy influenciada por la formación recibida y por la escasa experiencia. El hecho de haber recibido una educación tradicional, basada en el trabajo individual y con poca interacción entre los alumnos, implica que necesite cambiar mi percepción sobre el trabajo de maestra. Intentaré aplicar una metodología en la que el alumno tenga un papel activo y descubra su propio aprendizaje. Ello no implica que no tenga que intervenir, sino que intentaré fomentar la interacción entre los alumnos y entre los alumnos y la maestra como medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

“Mi principal intención es adquirir herramientas suficientes para saber cómo puedo evaluar a los alumnos considerando los diferentes niveles educativos del aula. (...) Me interesa conocer diferentes recursos educativos que me permitan, en un futuro, poder trabajar con alumnos procedentes de diversos países, con o sin dificultades de aprendizaje. Y profundizar y mejorar en el conocimiento respecto al trabajo de los valores, actitudes y comportamientos a potenciar en las aulas.”

“Espero poder integrar los conocimientos adquiridos referentes a la gestión del aula, la secuenciación de los contenidos, etc., con los que tienen relación con saber actuar ante determinados problemas, etc. (...) Uno de los aspectos que se ha enfatizado en los cursos anteriores es la importancia del trabajo en equipo, colaborativo y de reflexión para llevar a cabo una docencia coherente. (...) A partir de las propuestas innovadoras aprendidas espero poder hacer una buena contribución en el centro escolar.”

Tabla 2. Expectativas en relación al Practicum.

TC: *“Vuestra propuesta es muy interesante porque plantea enseñar todos los elementos a tener en cuenta al escribir un cuento, pero me parece que dedicáis demasiadas sesiones a esta parte y dejáis pocas horas para la redacción del cuento y para la corrección y la edición final de los textos.”*

TF: *“Fijaos que parece que sigáis el modelo de enseñanza expositiva: os proponéis una serie de ejercicios muy dinámicos en los que seguís siendo las protagonistas de la clase. **¿Habéis pensado en algún momento en que los alumnos puedan hacer suyo el conjunto del conocimiento?; ¿un momento en el que puedan recapitular los conocimientos?; ¿no sería mejor que ellos escribieran el guión del cuento y este guión diera pie a introducir los conocimientos que deseáis aportar?”***

E: *“Nosotras les queremos aportar herramientas y recursos nuevos y nos parece que la mejor manera es la que proponemos, pero tendremos en cuenta que hay que dejar más tiempo para que redacten el cuento.”*

Tabla 3. Interacción entre las estudiantes, las tutoras de centro y de la Facultad.

res durante esta fase son la puesta en común de la participación en el aula y la observación del registro audiovisual de las sesiones, que es un requisito del Practicum. Se considera que el hecho de que los estudiantes puedan visionar posteriormente su participación en el aula es un elemento que los permite tomar mayor conciencia de su actuación (los puntos fuertes, los puntos débiles, etc.).

Las estudiantes han puesto a prueba sus capacidades docentes y valoran su actuación. A partir de los datos de la Tabla 4 se constata la importancia que dan al acompañamiento, en este caso al *feedback* de las tutoras, que es un factor clave para la co-construcción de nuevo conocimiento práctico-teórico.

Otro elemento fundamental durante este proceso de contraste es la reflexión con uno mismo, que se ve favorecido por el registro audiovisual de las sesiones que han llevado a cabo en el aula. Como menciona una de las estudiantes, el hecho de visionar *a posteriori* la práctica realizada permite tomar conciencia de algunos aspectos clave sobre la propia práctica que a menudo se escapan durante la actuación docente: *“He observado la grabación y para mi sorpresa la clase ha ido mucho mejor de lo que pensaba: desde la pantalla del ordenador me veía segura y confiada”*. La toma de conciencia, junto con la reflexión sistemática, conducen a esta estudiante en concreto a obtener conclusiones muy interesantes para ir construyendo de forma autorregulada su perfil docente: *“(…) el problema que he tenido es querer comparar las dos sesiones pero sin tener en cuenta que el grupo es diferente y, en consecuencia, también son diferentes las características y necesidades de los alumnos.”*

Reconstrucción de conocimientos disciplinares y didácticos relativos a la práctica docente

La última fase del ciclo reflexivo se inicia cuando, a partir del contraste, surgen diversos conflictos cognitivos y las estudiantes buscan respuestas en la teoría para argumentar y mejorar su práctica docente.

El análisis de los datos de la Tabla 5, extraídos de la meta-reflexión sobre el diario de prácticas del apartado 7c del portafolio (ver Tabla 1), es un ejemplo representativo de cómo una estudiante realiza una organización lógica de las relaciones conceptuales establecidas en relación a una de sus expectativas, que era la resolución de conflictos en el aula. Dentro del modelo realista se trata, pues, de un ejemplo de tercer nivel de aprendizaje (Teoría).

Además, y con la finalidad de ir avanzando en la construcción autorregulada de competencias profesionales, después de la estancia en el centro las estudiantes realizan una autoevaluación. Para ello, tal como se indica en el apartado 8 de portafolio (ver Tabla 1), realizan una reflexión sobre la reconstrucción del propio perfil docente, que se trata de una síntesis de los aprendizajes y del proceso realizado. También responden un informe de autoevaluación que incluye diversos ítems sobre el seguimiento del plan de prácticas, las competencias profesionales adquiridas y el portafolio (se puntúan del 0 al 4 con una escala Likert), y finalmente redactan un documento (Ver tabla 6) que, desde sus vivencias en los escenarios profesionales, refleja con una visión crítica y autocrítica sus puntos fuertes y débiles, haciendo propuestas de mejora.

La toma de conciencia de estos puntos fuertes y débiles es un paso fundamental en la construcción autorregulada del propio perfil docente, ya que ello les permite señalar diversos aspectos susceptibles de ser mejorados, es decir, sus expectativas (Ver tabla 7).

En base al análisis de las expectativas de las estudiantes se ponen de manifiesto diversos aspectos de la propia práctica docente susceptibles de ser mejorados (Ver tabla 7). Aunque en algunos casos todavía se trata de aspectos muy genéricos, como por ejemplo *“consolidar metodologías y estilos docentes”*, en muchos otros casos las expectativas de las estudiantes dejan entrever ya una determinada manera de entender la profesión docente: *“fomentar la práctica reflexiva como contenido básico que caracteriza al maestro”*; *“utilización de sistemas de observación eficaces y válidos científicamente”*;

“Gracias a la puesta en común he podido reflexionar sobre mis intervenciones. Pienso que las clases realizadas han sido útiles para ubicarse en una temática concreta y para empezar a pensar en los Juegos Florales y el cuento que deben redactar (...) gracias a la clase de hoy he corroborado que los contenidos que quería que adquiriesen han quedado claros.

(...) En este sentido y considerando que mi intención es ser una buena profesional docente reflexiva pienso que es un punto positivo para mí intentar que lo que hago con los alumnos potencie la reflexión y fomente la participación”.

“La jornada de hoy ha sido interesante por diversos motivos. (...) he llevado a la práctica la actividad (...) y he recibido el feedback de mis tutoras. Además he registrado la sesión de manera que mi reflexión sobre la intervención didáctica de hoy será más profunda.

Francamente, la impresión al terminar la primera sesión ha sido positiva por dos motivos: (...) porque he podido constatar que los alumnos estaban motivados por la actividad y participaban activamente y colaboraban entre ellos (...) lo más importante, los alumnos han añadido nuevos conocimientos a los que habíamos trabajado en otras sesiones. (...) En el otro grupo la sensación no ha sido de satisfacción (...) He intentado averiguar los motivos (...). He observado la grabación y para mi sorpresa la clase ha ido mucho mejor de lo que pensaba: desde la pantalla del ordenador me veía segura y confiada (...). Por lo tanto el problema que he tenido es querer comparar las dos sesiones pero sin tener en cuenta que el grupo es diferente y, en consecuencia, también son diferentes las características y necesidades de los alumnos. Por esto estoy satisfecha de cómo ha ido la sesión de la tarde.”

Tabla 4. Contraste con los demás, con uno mismo, entre la teoría y la práctica.

“Vinyamata (2003) expone que la intencionalidad principal de las intervenciones que se realizan para la resolución de conflictos consiste en el desarrollo de procesos pedagógicos, de negociación, de mediación de arbitraje o de tratamiento usando los recursos más apropiados.

Burguet (2003) manifiesta que es trabajo del docente proporcionar conocimientos que permitan al alumno comprender los conflictos al mismo tiempo que pueda aprender soluciones alternativas. (...) Considerando estas referencias y valorando mi actuación en la situación planteada en el diario valoro positivamente la actuación para resolver el conflicto (...)”.

Tabla 5. Acceso a la teoría.

“realización de propuestas didácticas fundadas en valores”; etc.

Estos informes de autoevaluación se ponen en común con la tutora del centro y la tutora de la facultad, y a partir de esta puesta en común las estudiantes reciben retroalimentación en forma de diversas consideraciones finales para que sean conscientes de que cuando termina un

ciclo formativo empieza otro. En definitiva, se trata de que comprendan uno de los aspectos clave del modelo realista en la formación de maestros: la construcción autorregulada del propio perfil docente es un proceso formado por una cadena de ciclos reflexivos que permitan ir incorporando las diferentes competencias profesionales.

“Las experiencias adquiridas permiten destacar los siguientes puntos fuertes: mejor competencia en la intervención en el aula (...); la consecución de una mayor capacidad crítica (...); mejora del trabajo en equipo (...). Los puntos débiles: falta de formación para una actuación competente en determinadas áreas curriculares (...); mi actuación a menudo se basa en el ensayo-error (...); la autoevaluación me ha permitido darme cuenta de la necesidad de implicar más instrumentos de evaluación y con mayor diversidad.”

“He mejorado en la capacidad de reflexión sobre la propia actuación (...). La constancia en la elaboración del portafolio y en mi trabajo me han permitido profundizar en aspectos que implicaban más reflexión y crítica: resolución de conflictos, atención a las dificultades, etc. He mejorado la capacidad comunicativa y el dominio del aula (...). Debo mejorar en relación a mi inseguridad y nervios anteriores a las sesiones, especialmente en lengua inglesa; conseguir mayor capacidad de síntesis para poder plasmar mis valoraciones, explicaciones, etc.; y mejorar en relación al proceso de evaluación de la unidad didáctica para conseguir un procedimiento más efectivo y justo.”

Tabla 6. Puntos fuertes y puntos débiles.

“Profundizar en los alumnos con necesidades educativas especiales, consolidar metodologías y estilos docentes (...); fomentar la práctica reflexiva como contenido básico que caracteriza al maestro; desarrollar tareas en las que se fomente el tratamiento de valores y actitudes de manera implícita y explícita; (...) promover un estilo de redacción que transmita la información mediante una escritura rica y breve (...).”

“Utilización de sistemas de observación eficaces y válidos científicamente; capacidad a la hora de sintetizar; realización de propuestas didácticas fundadas en valores; realización de propuestas que contemplen aspectos ambientales; desarrollo de estrategias para actuar de forma asertiva ante los conflictos y problemas; y adquirir mayor confianza en la práctica educativa.”

Tabla 7. Expectativas en relación al Practicum del próximo curso.

Conclusiones

En este artículo se ha expuesto el proceso de construcción autorregulada de nuevo conocimiento práctico-teórico (competencias profesionales) para ir esculpiendo el propio perfil docente en el contexto de las prácticas profesionalizadoras, y usando el aprendizaje realista y reflexivo como modelo de formación (Schön, 1983; Brockbank y McGill, 2002; Perrenaud, 2004; Esteve, Melief y Alsina, 2010).

En la fase inicial del proceso se plantean diversas preguntas para conocer las experiencias previas y las expectativas de las estudiantes en relación a su práctica docente, ya que influyen poderosamente en la construcción de nuevos aprendizajes (Latorre, 2011). Estas preguntas, y el diálogo reflexivo que conllevan, a la vez que les ayudan a ser conscientes de sus conocimientos previos y creencias son, de acuerdo con Mercer (2001), un instrumento de mediación idóneo que les permite avanzar desde unos pri-

meros niveles de concienciación sobre lo que ya saben y son capaces de hacer hacia niveles superiores en los que van viendo la mejor forma de avanzar en el aprendizaje. Esteve (2004), entre otros, señala que para que ello ocurra es necesario crear un ambiente de confianza que facilite la interacción, la negociación y el diálogo. En nuestro caso, la interacción entre las estudiantes y las tutoras durante la segunda fase del ciclo formativo ha puesto de manifiesto la función mediadora de la interacción (Vigotsky, 1978), a la vez que ha dejado entrever su importancia para la construcción de nuevo conocimiento profesional de forma autorregulada.

Otro elemento fundamental del ciclo formativo descrito ha sido el contraste. Como expone Alsina (2010), se trata de un proceso que parte de la experiencia que tiene cada miembro, en el que cada uno verbaliza y razona sus opiniones, y, a partir de las interacciones, se producen una serie de conflictos cognitivos que conducen progresivamente a la reconstrucción del conocimiento previo y a la construcción de nuevo conocimiento de manera colectiva y consensuada. En este marco la función mediadora de las tutoras, y en especial de la tutora de facultad, que es quien en último término supervisa el proceso de formación, ha sido de vital importancia para que las estudiantes comprendan que todos los aspectos de la práctica susceptibles de ser modificados no pueden ser abordados de golpe, sino que es necesario focalizar un aspecto de su propia actividad, lo que conduce a las estudiantes en formación a nuevos ciclos reflexivos. Desde esta perspectiva, diversos autores que en estudios previos han analizado el grado de eficacia del aprendizaje reflexivo, apuntan que la autorregulación de conocimientos es el fruto de “someter” a los estudiantes a un proceso formativo cíclico (Esteve, 2004; Korthagen, 2001).

Finalmente, las estudiantes han valorado el proceso de formación realizado, lo que ha permitido obtener algunas evidencias de la validez del aprendizaje realista y reflexivo. Señalan que el modelo de formación usado, de acuerdo con Domingo (2010), les ha permitido evolucionar a partir de la reflexión educativa sobre la propia

actuación y la consecución de una perspectiva pedagógica fundamentada. Las ayudas proporcionadas, sobre todo en forma de *feedbacks*, les han permitido evolucionar hacia la construcción autorregulada de un modelo de maestro democrático, reflexivo y crítico.

REFERENCIAS

- ALSINA, A. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22(1), 149-166.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CALBÓ, M.; FALGÀS, M.; ALSINA, M.; SERRA, J.M.; FERRÉS, F.; ALSINA, A.; PRADAS, R.; CAPELL, D.; VALLÈS, J.; LÓPEZ, M.; ROMERO, A.; BATLLORI, R. y DE LA CREU, J. (2009a). La reflexión sobre la práctica como eje de formación y evaluación del prácticum. En Raposo, M., Martínez, M.E., Lodeiro, L., Fernández, J.C. y Pérez, A. (Eds.). *El prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*. Poio (Pontevedra): Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y La Coruña y Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), pp. 249-260.
- CALBÓ, M.; FALGÀS, M.; ALSINA, M.; SERRA, J.M.; FERRÉS, F.; ALSINA, A.; PRADAS, R.; CAPELL, D.; VALLÈS, J.; LÓPEZ, M.; ROMERO, A.; BATLLORI, R. y DE LA CREU, J. (2009b). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de maestro*. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña.
- DEL CARMEN, L.; BATLLORI, R. y FALGÀS, M. (2006). Una experiència de practicum col·laboratiu. *Perspectiva Escolar*, 307, 17-24.
- DEL CARMEN, L.; BATLLORI, R.; CAPELL, D.; PÉREZ, M.L. y SERRA, J.M. (2003). El plan de mejora del prácticum de los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona. En *Actas del VII Symposium Internacional sobre Prácticum*. Santiago de Compostela: Tórculo.

- DOMINGO, A. (2007). Hacia un modelo holístico de Practicum en el marco del EEES. En Cid, A. y Zabalza, M. (Eds). *Buenas prácticas en el Practicum*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 353-357.
- DOMINGO, A. (2009). La pratique reflexive dans le cadre de DPPE; une investigation qualitatif. En Gérard, Ch. (Ed.). *Actes du 2ème Colloque International sur les méthodes Qualitatives. Enjeux et stratégies*. Lille: Centre Interuniversitaire de Recherche en Education, pp. 5-20.
- DOMINGO, A. (2010). La práctica reflexiva en el practicum de los estudios de magisterio de la UIC. En Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 171-196.
- ESTEVE, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, pp. 79-118.
- ESTEVE, O. y ALSINA, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 7-18.
- ESTEVE, O.; MELIEF, K. y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- FREUDENTHAL, H. (1991). *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- KORTHAGEN, F.A. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- LATORRE, M^aJ. (2011). Los futuros profesionales de la Educación Infantil: estudio de sus creencias sobre el entrenamiento práctico universitario. En *Actas del XI Simposium Internacional Sobre el Practicum y las Prácticas en las empresas en la formación Universitaria*. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de la Coruña y Universidad de Vigo.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MELIEF, K.; TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, K., en colaboración con Van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 19-38.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*, Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- VIGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

ABSTRACT

Towards a teacher training based on the integration between practice and theory: an experience in the Practicum from the realistic model

This work describes an innovative educational experience in connection with professional practices of the University of Girona's Primary School Education degree course, designed to promote the self-regulated development of professional competencies through realistic and reflective learning. This training model is based in sociocultural theory, and the idea of the reflective professional with a realistic view of teaching, and it assumes that interaction with others, oneself and the theory facilitates the co-construction and the active reconstruction of knowledge about teaching practice during initial teacher training.

KEYWORDS: *Initial teacher training; Professional practices; Professional competencies; Realistic and reflective learning; Self-regulation.*

RÉSUMÉ

Vers une formation des enseignants basée sur l'intégration entre la pratique et la théorie: une expérience en stage à partir du modèle réaliste

Nous décrivons une expérience d'innovation éducative dans le domaine de l'enseignement, placée dans le contexte des stages de professionnalisation de la formation des professeurs des écoles dispensée à l'Université de Gérone pour favoriser la construction autorégulée des compétences professionnelles grâce à un apprentissage réaliste et réflexif. Ce modèle de formation se base sur la théorie socioculturelle, sur l'idée du professionnel réflexif et sur une vision réaliste de l'enseignement, et il assume que l'interaction et le contraste avec les autres, avec nous-mêmes et avec la théorie permettent la co-construction et la reconstruction active des connaissances sur la pratique de l'enseignement au cours de la formation initiale des professeurs des écoles.

MOTS CLÉ: *Apprentissage; Formation initiale des enseignants des écoles; Stages de professionnalisation; Compétences professionnelles; Apprentissage réaliste et réflexif; Autorégulation.*

