



## Introducción

Describimos aquí los elementos básicos a tener en cuenta en la estructura de una formación del profesorado<sup>1</sup> basada en el aprendizaje a partir de las experiencias. Esta descripción hay que englobarla en el marco del proyecto Comenius *Aprender de la práctica*. En los países participantes en este proyecto (Alemania, Países Bajos, Noruega, España), los profesores se forman en la última fase de su formación de forma paralela por un lado en la escuela y por otro en la universidad o bien en centros de formación (permanente) del profesorado. Este vínculo a nivel de estructura formativa entre *teoría* y *práctica* es el punto de partida de este proyecto. La pregunta central es: ¿Cómo podemos estimular que los profesores<sup>2</sup> realmente aprendan de sus experiencias en la práctica?

No describimos en este documento una estructura idéntica para todos los tipos de aprendizaje, sino más bien los cuatro elementos<sup>3</sup> que se pueden usar para una estructura. Dependiendo del tipo de aprendizaje, estos elementos pueden asimismo estructurar los estudios de formación.

## Enfoque

Los elementos constituyen una especie de ayuda para lo que hemos dado en llamar “**el enfoque**” debido a que cada uno de ellos se orienta hacia un aspecto del aprendizaje a partir de la práctica. En el primer elemento, *Experiencias*, se enfoca sobre las experiencias que son importantes con respecto al aprendizaje de la práctica. El segundo elemento, *Reflexionar*, se refiere a la metodología para la reflexión cuando se aprende de las experiencias. En el tercer elemento, *Aprendizaje Interactivo*, se expone explícitamente el papel del grupo, mientras que en el cuarto elemento, *Aprender de la teoría*, se habla del papel que desempeña la teoría en el aprendizaje de las experiencias en grupos.

De un lado, esta manera de enfocar la cuestión tiene la desventaja de que estos cuatro elementos, en sí mismos coherentes<sup>4</sup>, se perciben como separados el uno del otro. De otro lado, sin embargo, permite reconocer con más claridad diferentes aspectos del aprendizaje a través de la experiencia.

## Organización

El presente documento establece la relación entre los documentos de Comenius 1 y 3. En este documento se tiende un puente entre los conceptos teóricos descritos en el producto 1, y las actividades concretas expuestas en el producto 3 y que se pueden llevar a la práctica en la formación con grupos de profesores.

---

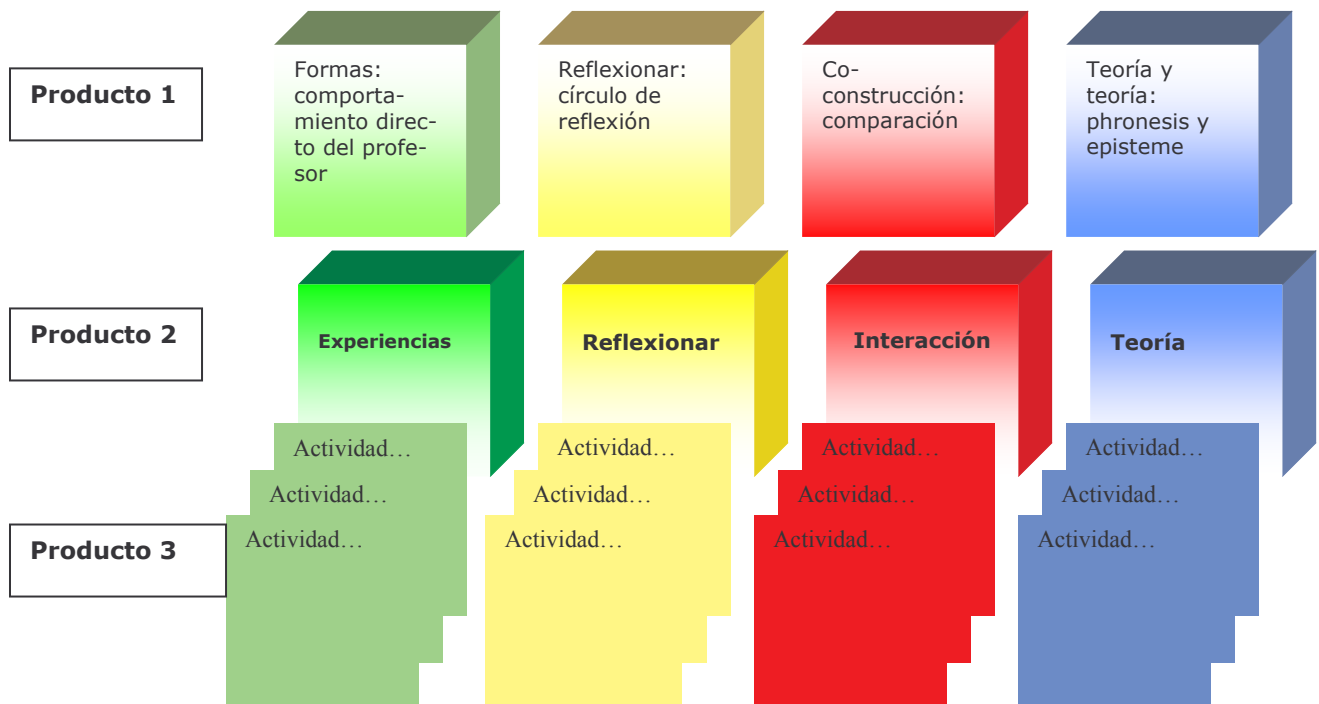
<sup>1</sup> Estos elementos, en nuestra opinión, se pueden aplicar tanto a la formación inicial del profesorado como a la permanente después de los estudios universitarios. Este supuesto está implícito siempre a continuación cuando se hable de la formación (del profesorado).

<sup>2</sup> Con el término ‘profesor’ o ‘aprendiz’ nos referimos tanto a los (futuros) profesores en prácticas como a los profesionales que reciben formación permanente.

<sup>3</sup> Originalmente, los elementos fueron diseñados como instrumentos para estructurar las clases durante la formación inicial del profesorado. Los elementos descritos son también relevantes y aplicables para la formación permanente.

<sup>4</sup> La interrelación de los elementos entre sí se explica con más detalle en el producto 1.

## APRENDER DE LA PRÁCTICA



### Descripción de los elementos<sup>5</sup>

La descripción de los elementos se divide como sigue: cada elemento empieza con un breve párrafo introductorio titulado Teoría. En este párrafo establecemos primero una relación con la teoría y con los conceptos expuestos en el producto 1. Nuestra descripción se dirige tanto a los profesores en prácticas como a los profesores que participan en la formación permanente. Eso significa que hemos formulado la teoría de tal forma que los formadores de profesores se la puedan explicar a los profesores en prácticas o a los profesionales en formación permanente en el momento más adecuado para ellos.

En el párrafo Enfoque describimos brevemente las diversas partes de los elementos que analizaremos más detalladamente en el contexto de este proyecto. Además, describimos también posibles énfasis con respecto al método y al procedimiento. Para terminar, describimos brevemente aspectos que debe tener en consideración el formador de profesores (el papel del formador). En un programa de formación de profesorado, que sigue el principio del aprendizaje realista (véase producto 1), el formador de profesores tiene cuatro funciones importantes:

- Tutoría de los procesos de aprendizaje individuales de los profesores (Tutor)
- Apoyo en la enseñanza concreta en la clase (Didacta)
- Relacionar la teoría con la práctica (Experto en teoría)
- Ofrecerles un modelo ejemplar a los profesores (Ejemplo)

<sup>5</sup> Con *Phronesis* hacemos referencia a la sabiduría práctica. *Episteme* es conocimiento científico.

Naturalmente existen más funciones que las destacadas en este documento; sin embargo, nos limitamos a estas cuatro.

## ELEMENTO 1 EXPERIENCIAS

*En este elemento nos centramos en la esencia del aprendizaje a partir de la práctica: las experiencias. En el marco del concepto “formación realista” (Korthagen, 2001, véase también documento 1) diferenciamos entre tres clases de experiencias: experiencias anteriores, experiencias recientes y nuevas experiencias.*

### Teoría

#### *Comportamiento inmediato en la práctica docente*

Durante una clase, un profesor toma muchas decisiones, pequeñas y grandes. Clark y Peterson (1996) investigaron cuántas veces toma un profesor una decisión interactiva en cada hora de clase: como promedio, cada dos minutos. En una hora de clase hay muchos momentos en los cuales un profesor se ve obligado a actuar. Es inevitable; la situación exige una reacción. Ejemplos de situaciones de este tipo son:

- ¿Debo explicarles esta cuestión a los alumnos una vez más o ha sido suficiente la explicación y los dejo primero practicar?
- ¿Qué hago con Pedro que está molestando por tercera vez?
- ¿Qué hago ahora: les hago trabajar en grupos pequeños o mejor individualmente?

En clase se enfrenta constantemente a situaciones semejantes ante las cuales tiene que tomar decisiones inmediatamente. Yinger (1986), que también estudió este tipo de dilemas durante una clase, prosiguió la investigación de Clark & Peterson. Él parte del supuesto de que la mayoría de estas decisiones se toman inconscientemente y asimismo señala que las reacciones apenas conscientes o las espontáneas pueden influir considerablemente sobre la conducta de los profesores. Destaca, entre otras cosas, que –según las informaciones proporcionadas por los mismos profesores– las decisiones conscientes no representan más que una cuarta parte de las reflexiones que se producen durante la situación “hora de clase”. Dolk (1997) denomina estas situaciones, en las cuales se tiene que tomar una decisión inmediatamente, situaciones inmediatas en el aula, y las relaciona con el comportamiento inmediato en la práctica docente

Una situación inmediata en el aula implica que se tiene que hacer algo enseguida. Asimismo cuando uno decida no hacer nada por el momento, se trata de una situación inmediata. Algunos rasgos característicos de las situaciones inmediatas en el aula, por ejemplo, las siguientes:

- Se tiene que tomar una decisión inmediata sobre el propio comportamiento en la clase (reflexión-en-acción);
- No hay tiempo para una decisión bien pensada (reflexión-sobre-la acción);
- Se toma una decisión parcialmente sobre la base de procesos inconscientes.

### *Gestalt*

La cuestión que se plantea acto seguido es: ¿Cómo se desarrolla este proceso inconsciente en el comportamiento inmediato en la práctica docente? La primera respuesta a esta pregunta es que no lo sabemos exactamente. Sin embargo hay varias teorías que, en términos generales, se refieren al siguiente principio:

En el momento en que uno se encuentra en una situación inmediata en el aula, se crea una imagen mental. Esta imagen mental también se puede llamar *Gestalt*. Una *Gestalt* incluye necesidades, sentimientos, valores, recuerdos de experiencias significativas, conocimientos y una tendencia a reaccionar en una situación determinada. Una *Gestalt* consiste en un conjunto dinámico que en una fracción de segundo, durante una experiencia, provoca que surja una interpretación de significado personal que le es propia. Una parte de la *Gestalt* es la inclinación a reaccionar de una manera específica.

### Ejemplo

Podemos demostrar el funcionamiento de una *Gestalt* con el ejemplo de conducir un coche. Cuando un niño cruza la calle inesperadamente, este hecho provoca en el conductor un pánico espontáneo, un deseo de salvar al niño, un deseo que está relacionado, entre otras cosas, con los valores humanos. A la situación ("peligro") se le asigna un significado, y le sigue una respuesta correspondiente casi automáticamente: pisar el freno. Como todos estos factores no se pueden considerar por separado y ocurren en una fracción de segundo, resumimos este fenómeno de la manera siguiente: la situación acuciante (inmediata) ha provocado en el conductor una imagen (*Gestalt*) que inconscientemente le ha llevado a la reacción específica "frenar".

De la misma manera, cada situación en el aula suscita una *Gestalt* en el profesor. Imagínense la situación en la cual Miguel, un joven profesor, ha planeado una hora de clase en la cual los alumnos tienen que trabajar en grupos durante 30 minutos en una actividad determinada. Sin embargo, mientras presenta y explica la actividad, cambia de improviso su plan y les hace trabajar individualmente. El hecho de que haya tomado esta decisión sobre la base de determinados sentimientos sea quizás uno de los aspectos inconscientes en la situación de este profesor. Tal vez, por ejemplo, le asaltó el temor de que pudiera perder el control de la situación y de que no fuera capaz de hacer callar a los alumnos después de que estos hubiesen empezado a hablar. Tal vez experiencias anteriores que había experimentado cuando él era alumno también hayan influido en su decisión, por ejemplo, que el hecho de hacer una tarea en grupos para variar no estaba mal, aunque no conducía a ninguna parte: mucha diversión, pero no se aprendía nada. Su comportamiento asimismo podría estar guiado por un valor internalizado, como por ejemplo, "En una buena hora de clase todos los alumnos trabajan individual y silenciosamente". Este cúmulo de posibles contextos de la conducta del profesor es un ejemplo de lo que entendemos por *Gestalt*.

### *La Gestalt como principio dinámico rector*

En el ejemplo de Miguel se puede ver que la situación en la clase, tal y como Miguel la experimenta, despierta en él una cierta necesidad. Inconscientemente afloran un conjunto de imágenes, pensamientos, sentimientos, aptitudes y una propensión a reaccionar, que en situaciones parecidas en el pasado le habían servido para poder funcionar adecuada- y satisfactoriamente. Exactamente en el mismo momento, sin embargo, confluyen de manera simultánea nuevas y viejas impresiones, demasiado numerosas como para que él pueda ser consciente de todas ellas. Cada uno de los aspectos únicos y particulares, por lo demás, menos conscientes, los experimenta como una totalidad, vale decir, les atribuye un solo significado que supera cada una de las partes consideradas individualmente.

Un *Gestalt* se construye entonces en un momento y se adapta continuamente a la situación cambiante. En el caso de nuevas observaciones, se evocan inconscientemente otras experiencias; puede entonces surgir así una nueva prioridad y, por lo tanto, una nueva necesidad y otra tendencia a reaccionar. Inconscientemente, sin embargo, Miguel experimenta todo lo que ocurre como una totalidad (*Gestalt*). Esto hace que pueda reaccionar inmediatamente. Por lo tanto, se trata de una *Gestalt* que varía y se adapta permanentemente, y que tiene la función de crear un cierto comportamiento que satisfaga las necesidades del momento. Una *Gestalt*, por ende, no es estática sino dinámica; se desarrolla constantemente. Una *Gestalt*

no es, entonces, una parte de la memoria, sino un tipo de principio rector que se activa aquí y ahora. Las *Gestalts* integran muchos elementos en los profesores y llevan directamente a una cierta manera de comportarse.

### *Experiencias anteriores, recientes y nuevas*

Estos supuestos teóricos sobre la conducta de los profesores son la razón por la que durante la formación del profesorado dirigimos nuestra atención hacia diversos tipos de experiencias. En ese sentido, distinguimos entre *experiencias anteriores*, *experiencias recientes* y *nuevas experiencias*. Las *experiencias anteriores* se refieren a las que tuvieron los profesores cuando eran alumnos. Las *experiencias recientes* son las adquiridas durante el ejercicio profesional, es decir, mientras dan clase porque es allí donde se evocan *Gestalts* y surgen nuevos *Gestalts*. Finalmente, de vez en cuando creamos *nuevas experiencias* para que los profesores vivan durante su formación aquí y ahora experiencias que, a su vez, susciten *Gestalts* (véase también Tigchelaar & Korthagen, 2004). En el trabajo con estas experiencias utilizamos también, de cara al tipo de *Gestalt*, imágenes y metáforas.

## **Enfoque**

### Trabajar con experiencias anteriores y *Gestalts* surgidas anteriormente

El primer enfoque se dirige al trabajo con *Gestalts* surgidos anteriormente. Está basado en la hipótesis de que puede ser provechoso para los profesores reflexionar sobre antiguas experiencias (acumuladas tanto como aprendices durante su formación académica como en su calidad de profesores en la formación permanente) que están relacionadas con las experiencias actuales que se hacen durante el ejercicio profesional. La razón para sostener este punto de vista es que una gran parte de los estudios realizados destaca la importancia que tiene la forma en que el futuro profesor - o el profesional ya formado - percibió durante su propia época de alumno en la escuela los roles de sus profesores (para un resumen cfr. Widdén, Mayer-Smith & Moon, 1998).

Los profesores en formación han tenido ya muchas experiencias como alumnos a lo largo de sus vidas, y tienen - con respecto al aprendizaje - intuiciones, ideas e imágenes. Son personas con una identidad propia. Numerosos estudios han demostrado que la conducta de un profesor está determinada, en gran medida, por las opiniones, imágenes e ideas que el profesor trae consigo. Por consiguiente, en el aprendizaje a partir de las experiencias, lo primero que se hace es centrar la atención sobre el aprendiz en tanto persona con su propia biografía. En este sentido, el trabajo con una autobiografía del proceso de aprendizaje puede ser de gran utilidad. Preguntas claves en la autobiografía del proceso de aprendizaje son, por ejemplo: ¿Cuáles han sido los acontecimientos, o las personas o los momentos importantes durante mi aprendizaje? En el diálogo que siga, la verbalización de los propios intereses, el planteamiento de problemas e identificaciones subjetivas con imágenes constituyen otros puntos de referencia.

El desafío cuando se realizan actividades<sup>6</sup> enfocadas hacia experiencias anteriores y *Gestalts* ya creados es que los aprendices establezcan relaciones individuales entre las experiencias anteriores y las experiencias actuales en el aula. La pregunta esencial en este contexto es: *¿Quién soy yo como profesor?* Con esta pregunta se busca interrelacionar el plano de la identidad con los caracteres de una profesión y con las ideas subjetivas de los aprendices.

---

<sup>6</sup> Véase Producto 3, Actividad *Paisajes interiores y Biografía educativa*

### *El trabajo con experiencias recientes y Gestalts que se están creando en el presente*

Si partimos del supuesto de que todos los profesores imparten clases mientras asisten a cursos de formación, sabemos que todos ellos tienen sus propios problemas cotidianos. Estos problemas cotidianos son el segundo punto de partida para nosotros. Los aprendices y profesores en formación permanente tienen experiencias recientes que resultan de la práctica profesional en sus escuelas e institutos. Como es natural los profesores funcionan en la clase al principio también, incluso podemos decir sobre todo, a base de intuición. Cuando se inicia el proceso de aprendizaje sobre la base de experiencias, estas intuiciones e ideas y planes subjetivos se convierten en explícitos y concretos. Trabajamos con las experiencias más actuales, porque el momento en el cual se crea un *Gestalt* es un momento oportuno para enriquecerlo o modificarlo.

Durante el trabajo con experiencias recientes y *Gestalts* que surgen en ese mismo momento, los profesores deben describir situaciones concretas y experimentadas hace poco en la clase. En la medida en que sean conscientes de los detalles, serán más conscientes de cómo el *Gestalt* ha influido sobre su conducta.

La pregunta más importante es la siguiente: ¿Qué ha pasado concretamente? Concretar cuatro niveles en la persona podría ser una ayuda para este propósito: el querer, el pensar, el sentir y el hacer.<sup>7</sup>

### *Trabajar con nuevas experiencias*

A veces, las experiencias por las que se pasa en el aula o en la formación son obstaculizadas por las circunstancias del contexto. Si ello ocurre, la creación de un nuevo *Gestalt* se bloquea. Los profesores tienden a socializarse y a adoptar patrones de conducta no deseados (desde el punto de vista teórico). El método realista de ninguna manera ignora las realidades de las escuelas y los institutos actuales. Antes bien, se propone que el profesor tome conciencia de sus limitaciones y de sus posibilidades.<sup>5</sup> Sin embargo, esto no ocurre a través de discusiones teóricas, como sí era frecuente en la formación tradicional, sino por medio de la creación de nuevas situaciones de experiencias en los seminarios y cursos en los institutos de formación de profesorado). Esta es la tercera meta principal. Gracias a la creación de una nueva situación de experiencia, la *Gestalt*, en proceso de gestación del profesor, puede enriquecerse y diferenciarse más allá del espacio de experiencia escolar. La intuición y las metáforas pueden desempeñar un papel importante en el marco de este método.

En la creación de nuevas situaciones de experiencias,

- El objetivo principal es la creación de nuevas situaciones del aprendizaje-‘aquí-y-ahora’
- Las preguntas más importantes son: ¿Qué sucede aquí y ahora y qué significa eso para mí?;
- Se intenta siempre establecer un vínculo entre la persona del aprendiz y su desarrollo, de una parte, y una transmisión a la práctica en el aula, de otra.

### **El papel de los formadores de profesores**

---

<sup>7</sup> Véase Producto 3, Actividad *Análisis de caso entre colegas profesores*

<sup>8</sup> Véase Producto 3, Actividad *Reacción de compañeros de grupo (para aprendices)*



#### *El formador como tutor*

En la tutoría el punto de partida principal es el interés por cada persona y su vida e historia específica de aprendizaje. (En el elemento 2 profundizamos esto con las habilidades<sup>9</sup> especiales del supervisor.)

#### *El formador como didacta*

Cuando trabaja con un grupo, el formador tiene que ser flexible en el trato con diferentes tipos de experiencias. Lo que es importante en ese momento es que sepa fomentar muchas formas de aprendizaje interactivo. En esta interacción él debe trabajar al mismo tiempo en la profundización personal y la ampliación del contexto. (En el Elemento 3 profundizamos esto mediante experiencias colectivas.)

#### *El formador como experto en teoría*

El formador debe saber explicitar y justificar la teoría sobre *Gestalts* y el trabajo con diferentes tipos de experiencias. (En el elemento 4 profundizamos eso conectando experiencias y teoría.)

#### *El formador como ejemplo*

El formador tiene que ser consciente de su propio desarrollo biográfico. Se tiene que atrever a comentarlo con los aprendices, dar ejemplos de acontecimientos o personas importantes que han contribuido a su propio desarrollo. Tiene que ser capaz de concretar, seguir preguntando por hechos concretos a los aprendices y dar ejemplos de reflexiones de experiencias de 'aquí-y-ahora' que haya tenido anteriormente.

---

<sup>9</sup> La palabra en inglés "Skill" se usará en el sentido de destreza y/o aptitud.

## ELEMENTO 2 REFLEXIONAR

En este elemento se interrelaciona el aprendizaje a partir de experiencias con el aprendizaje por reflexión. Este elemento consta de cuatro componentes:

- Trabajar con el diario a modo de “cuaderno de bitácora”
- Promover la sistemática del aprendizaje a partir de las experiencias: el modelo de reflexión, también llamado el modelo ALACT<sup>10</sup>
- Metareflexión

### Teoría

#### Reflexión

En el comportamiento de los profesores en situaciones inmediatas desempeñan un papel tanto los procesos conscientes como los inconscientes. En el último párrafo teórico (Elemento 1) ilustramos qué imágenes mentales influyen en estos procesos como *Gestalt*. Una posibilidad de concienciarse de este *Gestalt* activo es mirar hacia atrás sistemáticamente. En la retrospectiva se verbaliza qué ha sucedido exactamente entre uno mismo y los alumnos en una situación específica. De esta manera, en primer lugar, se esboza una imagen de la situación real y si después se responde a la pregunta: „Qué fue importante para mí en esta situación?“ se puede llegar al nivel del *Gestalt*. A través de esta pregunta se va a buscar el fondo de esta situación en particular pudiendo así llegar a comprender lo que fue determinante en aquel momento en el propio comportamiento. Acto seguido se puede pensar en el desafío: „Qué quiero y puedo hacer de una forma diferente?“. De esta manera se puede conseguir lo que llamaremos un *enriquecimiento del Gestalt*.

Esta forma de mirar hacia atrás se llama *Reflexionar*. El profesor o el estudiante puede reflexionar entre otras cosas sobre

- su actitud en una situación determinada;
- lo que él mismo y los alumnos de hecho hacían, querían, sentían o pensaban;
- lo que ha observado o no ha observado en la clase;
- un sentimiento que le haya causado la situación;
- los valores y convicciones velados que en este caso eran importantes;
- los conocimientos que haya utilizado.

Muchos profesores usan un diario en la reflexión. De esta manera pueden seguir su desarrollo gradualmente. Al principio pueden servir las tres preguntas de diario:

1. ¿Qué ha pasado?
2. ¿Qué es importante para mí en este contexto?
3. ¿Qué alternativas tengo?

#### El modelo de reflexión

Las preguntas del diario están relacionadas con el modelo de reflexión de Korthagen (1983), en el cual se mencionan cinco fases de la reflexión.

<sup>10</sup> ALACT es la abreviatura de: **A**ction - **L**ooking back on the action - **A**wareness of essential aspects - **C**reating alternative methods of action - **T**rial. (Korthagen, 1983)

*El modelo de reflexión*  
(Korthagen 1983)



*Un ejemplo*

Catinca experimentó durante sus años escolares que los profesores determinaban directamente si la respuesta de un alumno era correcta o incorrecta. Para ella como alumna era muy satisfactorio: de hecho sabía directamente si algo era correcto o incorrecto. Cuando ahora sus propios alumnos responden de forma incorrecta hacen aflorar sus experiencias anteriores inconscientemente. Sin pensarlo y sin vacilación dice: “eso es correcto” o: “no es correcto.”

En su diario se queja del comportamiento sumiso de sus alumnos: ¡No se esfuerzan en pensar por ellos mismos! Catinca se concienza de un aspecto esencial para ella. En su diario mira hacia atrás y focaliza una situación concreta en la clase en la cual los alumnos se comportan de esa forma. Después lo habla en el grupo con los otros profesores. Intenta expresar qué es lo que hace cuando le pregunta algo a un alumno. En esta conversación se concienza de los aspectos esenciales de su comportamiento y de sus incentivos y los expresa en palabras.

*De la Gestalt al esquema*

La fase tres de este modelo es el núcleo del proceso de reflexión. En esta fase se trata de una concienciación y verbalización. Se desarrolla conocimiento consciente sobre el propio comportamiento en una situación educativa determinada. Se trata aquí de saber y/o tener conocimiento de:

- especificar el comportamiento que ha sido suscitado por un *Gestalt*;
- los elementos rectores en el *Gestalt* (sentimientos, imágenes, impulsos, necesidades, etc)
- las características de la situación en la cual se muestra este tipo de comportamiento. (P.ej. Lo hago sobre todo en los momentos centrales en la clase, en realidad lo hago solamente en situaciones con alumnos mayores...)

Tal conjunto conexo de conocimientos conscientes se conoce como un *esquema (cognitivo)* (Skemp, 1979). Un *esquema* es una descripción (parcial) consciente de una *Gestalt*. Un *esquema* contiene cierta cantidad de elementos esenciales de la *Gestalt* y las relaciones entre ellos. Un *esquema* por lo tanto es una especie de red de relaciones. Con este tipo de esquemas se puede intentar diferenciar entre una conducta indeseable y una conducta deseable.

### *Aprender a reflexionar*

Esperamos que esta explicación haya aclarado por qué trabajamos desde el principio con un diario y qué modelo constituye la base para ello. Esperamos también que en este breve relato hayamos explicado por qué nos parece importante reflexionar. Finalmente esperamos haber aclarado que en la vida uno nunca termina de aprender.

### *El diario*

La reflexión está vinculada al aprendizaje a base de experiencias siguiendo un sistema que tiene una estructura específica. En este enfoque el tutor ayuda al (futuro) profesor a estructurar sus experiencias. Las tres preguntas del diario que ya describimos son inicialmente de gran utilidad. Las preguntas son una adaptación práctica de las fases del modelo de reflexión (véase también al respecto producto 1). Con la ayuda de las tres preguntas del diario<sup>11</sup> se puede explicar el modelo de reflexión y practicar las aptitudes relevantes para reflexionar, tales como concreción<sup>12</sup>, descubrir discrepancias<sup>13</sup>, formular objetivos<sup>14</sup>, utilizar metáforas e imágenes<sup>15</sup>.

En el trabajo con un diario (y trabajando con los componentes que se describen más adelante) hay que destacar lo siguiente:

- *Cuanto más concreto el acontecimiento*, sobre el cual el profesor tiene que reflexionar, más posibilidades habrá de que realmente aprenda de lo ocurrido. Cuando un profesor empieza su reflexión sobre una hora de clase con la observación „hoy todo se ha desarrollado bastante bien“ o „estaba hoy bastante nervioso“, debiera darse cuenta de que el paso siguiente consiste en presentar ejemplos que concreten la impresión general. Una o dos de estas situaciones concretas pueden ser sometidas a un análisis sistemático en el diario. De esta manera se trabaja en detallar y enriquecer la *Gestalt*.
- Hay que subrayar que en nuestro planteamiento basado en el aprendizaje sistemático a partir de las experiencias no se debe *reflexionar por reflexionar*, sino que el principio rector en la reflexión debiera ser la interrelación entre las experiencias en el aula con la persona que actúa. La pregunta importante es: ¿Por qué esta situación o experiencia es importante para mí como persona? Con esta pregunta el tutor intenta siempre de nuevo establecer relaciones entre la persona que está aprendiendo, sus experiencias anteriores, sus imágenes y opiniones y sus experiencias recientes. De esta manera se centra la atención sobre el proceso de toma de consciencia.
- *La interacción entre iguales tiene un efecto de ayuda y apoyo*. La reflexión sistemática se practica en la interacción con los que están en el mismo nivel. Las experiencias de otros pueden ser útiles de diversos modos. Las propias experiencias se aclaran

<sup>11</sup> Véase producto 3, actividad *Diario*

<sup>12</sup> Véase producto 3, actividad *Concretar*

<sup>13</sup> Véase producto 3, actividad *Discrepancias*

<sup>14</sup> Véase producto 3, actividad *Formular objetivos*

<sup>15</sup> Véase producto 3, actividad *El muro*

desde la perspectiva de los demás. Asimismo uno puede aprender que en la misma situación se pueden aplicar diferentes procedimientos. Uno puede comparar los propios valores con los de los demás. Un intercambio sistemático de los apuntes del diario puede apoyar este proceso.

### *Reflexionar sistemáticamente*

Añadimos otras preguntas estandarizadas que se pueden hacer y que estimulan la reflexión

#### **Preguntas para guiar la reflexión**

**Fase 5** del círculo del ALACT anterior (= **Fase 1** del proceso actual):

- ¿Qué quería conseguir?
- ¿En qué me quería centrar de forma especial?
- ¿Qué quería intentar poner en práctica?

**Fase 2** (Mirar hacia atrás)

- ¿Cuáles fueron los acontecimientos concretos?
  - ¿Qué quería?
  - ¿Qué hice?
  - ¿Qué pensaba?
  - ¿Cómo me sentí?
  - ¿Qué, en mi opinión, querían, hacían, pensaban, sentían los alumnos?

**Fase 3** (Consciencia de los aspectos fundamentales):

- ¿Cuál es la relación entre las respuestas dadas a las preguntas en la fase 2?
- ¿Qué influencia tiene el contexto / la escuela como un todo?
- ¿Qué significa esto para mí?
- ¿En que consiste el problema (o el descubrimiento positivo)?

**Fase 4** (Alternativas)

- ¿Qué alternativas posibles veo? (Soluciones o caminos para aprovechar mi descubrimiento)?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?
- ¿Qué decido hacer la próxima vez?
- ¿Cómo hago eso exactamente y en concreto?

En el trabajo con este sistema:

- No se pretende en absoluto hacer de la lista una suerte de camisa de fuerza. Presenta simplemente sugerencias que puedan servir para estimular a los aprendices a ampliar su repertorio de preguntas reflexivas.
- Es importante que se trabaje con la lista en grupos de diferentes composiciones, a fin de que aprendan con los otros y de los otros a (re)estructurar las propias experiencias.
- Es importante que cada reflexión desemboque en propósitos concretos para el nivel de la acción. La pregunta „¿Cómo lo puedo concretar? es un paso final importante en la fase 4.

### *Metareflexión*

En el proceso de reflexionar es importante que uno reflexione de cuando en cuando sobre el propio desarrollo después de una determinada cantidad de clases, es decir, reflexionar sobre las reflexiones que ya se realizaron antes. Esta actividad se llama Metareflexión en la literatura especializada. De esta manera los aprendices descubren patrones y temas en su desarrollo y pueden surgir nuevos esquemas: ¿De qué comportamiento, valores, imágenes, sentimientos etc. soy consciente? ¿Qué ha cambiado? Esta metareflexión también se puede basar en el modelo de reflexión. Esto lleva a preguntas como las siguientes:

## **Metareflexión**

### **Fase 5/1**

- ¿Qué es lo que quería aprender?
- ¿Cómo he intentado aprenderlo?

### **Fase 2**

- ¿Qué momentos de aprendizaje se pueden distinguir?
- ¿Cómo y qué es lo que he aprendido?
- ¿Qué es lo que he sentido?
- ¿Qué me ha ayudado en el aprendizaje y qué ha limitado el aprendizaje?

### **Fase 3**

- ¿Qué problemas y puntos fuertes veo en mi manera de aprender?

### **Fase 4**

- ¿Qué alternativas reconozco para mi manera de aprender?
- ¿Qué propósitos se presentan para el próximo período de aprendizaje?
- ¿Cómo puedo realizarlos concretamente?

Como resultado de una metareflexión de este tipo, los profesores se ven obligados a manejar su propio proceso de aprendizaje de manera consciente.<sup>16</sup> Además, mediante una metareflexión de este estilo los profesores tal vez tiendan a aceptar antes estas partes desagradables, que inevitablemente forman parte del proceso de aprendizaje. En la retrospectiva a menudo se ve que tales momentos difíciles anuncian un comienzo de un gran cambio en el proceso de aprendizaje. De todas formas, es importante que no se sobrecargue a los profesores con el trabajo de la metareflexión que conlleva todo lo que ya se ha destacado anteriormente.

### *Aprendizaje entre iguales*

El paso siguiente sería lógicamente que los profesores aprendan a apoyarse el uno al otro en la reflexión de tal modo que la presencia del formador ya no sea necesaria. Con este objetivo MELIEF y TIGCHELAAR (2000) han desarrollado una estructura que se puede transferir fácilmente a la formación permanente.

Dentro del entorno del grupo de colegas, los profesores son entrenados para trabajar con el modelo de reflexión, no solamente para reflexionar sobre sus propios actos sino también para apoyar a los demás en su reflexión. Por tanto, aprenden a usar aptitudes de supervisión como claridad, empatía, discusión, atención etc. (véase también Korthagen, 2001, cap. 7).

Se practican estas habilidades en grupos pequeños de tres personas. Durante el tiempo de prácticas estos pequeños grupos se encuentran a menudo con el fin de conseguir un aprendizaje colaborativo. De cada grupo se requiere un informe corto sobre la reunión en el cual se

---

<sup>16</sup> Véase producto 3, actividad *Auto-evaluación y Determinación de objetivos a corto plazo*

describe el contenido tratado y se evalúa el proceso. En este informe que se publica en una plataforma digital se pueden expresar también los puntos que se desearían tratar en la siguiente tutoría con el formador. Por una parte, estas reuniones en grupo se dedican al entrenamiento del aprendizaje colaborativo, y, por otra parte, surgen también preguntas y problemas que pueden ser discutidos luego colectivamente en el grupo. El formador por su parte puede promover de nuevo la profesionalización de los profesores introduciendo nuevos contenidos y temas en base a los informes (véase el Elemento 4).

Mediante esta estructura se crea un balance en la responsabilidad que asumen los profesores y los formadores en el proceso de aprendizaje de tal suerte que aumenta la habilidad de responsabilizarse del propio aprendizaje. Un objetivo significativo de la estructura es la preparación para un aprendizaje cooperativo durante toda la vida profesional.

## **El papel del formador**

### *El formador como tutor*

En la tutoría del trabajo reflexivo el tutor debiera ayudar con lo siguiente:

- Estructurar experiencias;
- Ser concreto, demostrar empatía, ofrecer seguridad;
- Dar un significado personal a las experiencias;
- Detallar las experiencias, profundizarlas y enriquecerlas;
- Trazar una línea en el proceso del desarrollo

Importante para el papel del tutor es también su posición básica frente a los aprendices: abierto, demostrando empatía y aceptación.

### *El formador como didacta*

Para ayudar a los aprendices a asumir responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje es importante entrenarlos en las habilidades de reflexión y supervisión y que sea en un ambiente seguro para ellos. Siguiendo los principios de la 'formación realista', el formador debe establecer una relación entre las experiencias de los aprendices y las aptitudes que se tienen que entrenar.

En la discusión conjunta sobre las experiencias se debe buscar una mezcla entre

- Trabajar con experiencias,
- profundizar las experiencias (véase también los elementos 3 y 4) y
- entrenamiento de habilidades y aptitudes concretas

### *El formador como experto en teoría*

- Explicitar y utilizar la metodología de la reflexión en las discusiones de los seminarios y cursos y en la tutoría;
- Ayudar a aprender de los demás: ¿Qué significa eso para mí, y para otras personas?

### *El formador como ejemplo*

- Poder enseñar *reflexión en la acción*<sup>17</sup>
- Estar él mismo dispuesto a y ser apto para reflexionar sus propias experiencias (sobre la acción).
- Estar dispuesto a aprender de los demás y ser capaz de hacerlo.

---

<sup>17</sup> Cf. página 4

## ELEMENTO 3 INTERACCIÓN

En este elemento se relaciona el aprendizaje por experiencias con el papel del grupo en el aprendizaje (Dinámica grupal y Co-construcción)<sup>18</sup>.

### Teoría

#### Resumen

Un *Gestalt* incluye un conjunto inconsciente de percepciones, necesidades, imágenes, valores, sentimientos, consideraciones, significados y patrones de reacción y propensiones a reaccionar de cierta manera en un ser humano que emerge en una determinada situación. Un *Gestalt* dirige el comportamiento y se basa en experiencias satisfactorias en el pasado. Un comportamiento que ha sido empleado varias veces con éxito se repite fácilmente en situaciones comparables nuevas. De modo que un profesor puede utilizar en un comportamiento inmediato no solamente su propia forma de conducta sino también la que le ha gustado de los demás para reaccionar rápida- y adecuadamente en las situaciones correspondientes. La reflexión puede ayudar a iniciar un proceso de toma de consciencia y gracias a ello sustituir un comportamiento no deseado por uno deseado y bien pensado. Durante el proceso de toma de consciencia uno desarrolla un esquema que corresponde a un aspecto determinado de la enseñanza. Mientras uno reflexiona sobre un esquema lo puede ampliar y profundizar si lo discute con otros y, sobre todo, si habla de las nuevas experiencias en relación con el esquema. Elementos, que estaban relacionados con una determinada situación, pasan a un segundo plano. Se crea una especie de centro de conocimiento, que si bien es cierto que está basado en experiencias concretas, también se abstrae para convertirse en conocimiento general sobre situaciones en el aula y el propio comportamiento relacionado con ella.

#### Un esquema rico

Cuanto más completo sea el centro de conocimiento, es decir cuanto más rico sea el esquema, más puede ayudar a la hora de actuar en el aula. Un esquema es rico cuando tiene *una base de conocimiento rica* y una *gran utilidad práctica*. Primero clarificaremos brevemente estos dos atributos.

#### Una base de conocimiento rica

Cuando hablamos de una base de conocimiento rica hay que diferenciar tres aspectos:

- Saber mucho

Gracias a las experiencias, las reflexiones al respecto y a adquirir conocimiento sobre los puntos de vista de los demás un esquema se enriquece. Cuando uno, por ejemplo, puede relacionar el ambiente de trabajo en el aula solamente con 'corregir y castigar' hablamos de un esquema pobre.

<sup>18</sup> coautores: O Esteve, Z. Carandell, L. Keim.

'Un esquema rico' está basado en la Niveautheorie (teoría del nivel) de Van Hiele. Véase también Korthagen (2001), Korthagen y Lagerwerf (1996) y Lagerwerf y Korthagen (2003).



A veces puede llegar a ser el asunto principal. Otros le pueden ayudar a fijarse en lo que es lo más importante.

- Conocer los detalles

También ser preciso puede enriquecer un esquema. No es suficiente que uno *sepa* que un buen inicio influye favorablemente en la atmósfera de la clase. Mejor es que uno *comprenda* por qué y cómo un buen inicio influye favorablemente en la atmósfera de la clase. Aún mejor es cuando uno dispone de formas de actuación concretas para conseguir un buen inicio de la clase. Discutir concretamente las experiencias puede favorecer a conocer mejor los detalles.

- Enfoque sobre lo principal

Enfocando los asuntos principales los pormenores pueden pasar a un segundo plano. En una discusión sobre la atmósfera en la clase el comienzo es para muchos profesores un tema relevante. La pregunta si todos los alumnos han traído un bolígrafo es un pormenor.

### *La utilidad práctica*

Cuando hablamos de la utilidad práctica de un esquema hay que destacar los tres aspectos siguientes:

- Concretar en el campo de las acciones: ‘¿Cómo hago...?’

Conocer y entender realmente llevan a la utilidad práctica cuando el esquema da indicaciones sobre lo que uno debe hacer en la clase. Otras personas pueden ayudar a desarrollar ideas concretas.

- Relación con la propia práctica

Cuando un esquema está relacionado con la propia práctica, es decir, cuando uno puede dar ejemplos de algunos elementos de la propia práctica se ha formado un esquema rico. Un esquema rico permite más fácilmente la integración de información nueva (adquirida de forma escrita u oral).

- El intercambio

Cuando uno habla con los demás sobre experiencias a menudo descubre que aparte de muchas diferencias también hay puntos de coincidencia. Hablando con otros se desarrolla también un discurso en común. A través de eso nos entendemos mejor y creamos una base para ayudarnos eficazmente el uno al otro. Ese es el motivo por el cual ponemos en el centro de este elemento el papel del grupo en el proceso de la reflexión.

## **Enfoque**

### *Interacción auténtica*

Dentro del grupo de aprendices tratamos de establecer una interacción que llamamos interacción auténtica. Por „auténtico“ se entiende el hecho de que queramos hacer posible que el aprendiz pueda actuar como individuo y persona social en el grupo. Para que pueda aparecer el interior es necesario, en nuestra opinión, que se adopte en un primer momento el rol social, es decir, verse como individuo en un contexto social, en el cual la persona se abre y se puede desarrollar.

Por eso se debe garantizar que el proceso de reflexión individual sea enriquecido por la interacción mutua de todos los miembros dentro de la comunidad de aprendizaje (profesores en formación y formadores). Aquí se trata de un tipo de interacción que acepta que el aprendizaje es un acto social que promueve los procesos mentales de cada individuo de modo que el aprendiz se ve estimulado a remodelar su propio conocimiento a través del diálogo con los demás. De esta manera adquiere nuevos conocimientos ya que pasa del proceso interpsicológico al intrapsicológico (Vygotsky, 1978). Se ha descubierto que cuanto más simétrica es la relación entre los implicados más fértil y enriquecedora es la interacción entendida como la describimos aquí.

El rasgo característico más importante de una interacción de este tipo (que promueve el paso del nivel interpsicológico al intrapsicológico) consiste en activar en el profesor los proce-

mentos mentales cognitivos que le faciliten tomar consciencia de si mismo y de su entorno y abrirse a los demás. Una „interacción constructivista“ es determinante para el proceso de toma de consciencia, sobre todo porque lleva a cada uno a lo que hemos dado en llamar *Contraste*, un contraste que incluye varias dimensiones o niveles: el contraste o la comparación entre si mismo y los demás, la comparación consigo mismo, la comparación entre la propia práctica y los conceptos teóricos ‘acuñados por uno mismo’ y la teoría conceptual, así como la comparación en el tiempo. El concepto *interacción* adquiere según estos postulados un nuevo significado: „Comunicarse para aprender“.

Para poder usar y potenciar el concepto operativo del *Contraste* (o *Comparación*), en primer lugar, uno debe establecer empatía y confianza mutua dentro de la comunidad de aprendizaje. De esta manera los profesores se sueltan en la interacción con los otros y verbalizan reflexiones y consideraciones propias. Es sobre todo su verbalización la que apoya considerablemente el proceso de toma de consciencia de los momentos, procesos y metas de aprendizaje de uno mismo. ¿Cómo surge un „proceso social que estimula el aprendizaje“? El fundamento para ello parece ser *la construcción de un „contexto común compartido por todos“*.

### *El contexto en la comunidad de aprendizaje como base para la co-construcción de conocimiento*

En el marco del socioconstructivismo por *contexto* se entiende el fenómeno mental que hace que cada persona cuando habla o escucha aproveche cada acto de comunicación para entender la información y lo comunicado por los demás (Mercer 2000). Este proceso mental básicamente consiste en vincular lo nuevo con lo ya conocido ofreciendo lo conocido una base común para todos los interlocutores. Consiguientemente los interlocutores crean juntos el contexto. Solamente de esta manera la comunicación transcurre con éxito y se evita que „se mantenga un diálogo de sordos“.

En la enseñanza en las comunidades de aprendizaje la construcción de un contexto común es determinante para que surja la comunicación y por consiguiente un entendimiento común (shared understanding: Mercer, 2001). La interacción que tiene lugar en este contexto estimula de forma productiva los procesos reflexivos y consiguientemente también el aprendizaje.

Un contexto de este tipo se realiza paulatinamente a base de las siguientes directrices:

- **Redes mentales** en el grupo de aprendizaje: Con cuestiones como „¿Vamos a ver lo que entendemos nosotros por el término.....?“ poco a poco se consigue un entendimiento común si a partir de las respuestas y los modos de ver comunes se construye una interpretación compartida por todos. Construir conjuntamente apoya el proceso de creación de unas redes mentales o intelectuales que se entienden solamente en la correspondiente comunidad de aprendizaje.
- **Identidad del grupo:** Cuando uno fomenta las redes y consiguientemente los procesos intermentales, llega progresivamente a una identidad de grupo que contribuye crucialmente a conseguir un ambiente de confianza. En este proceso se crea poco a poco un discurso característico del grupo correspondiente que lleva a la formación de la identidad de grupo y a la vez la hace visible.  
Lo demuestran incluso algunas banalidades como, por ejemplo, el hecho de que un grupo use cada vez más jerga de su contexto, en este caso ‘Alemán como Lengua extranjera), como por ejemplo la palabra “*Schubladendenken*” (“pensar en compartimentos estancos”) para caracterizar un enfoque obstinado, o también la palabra “*Erschütterungskrise*” (“crisis removedora”) para referirse al tiempo en el cual uno empieza a cuestionarse, etc. Cada grupo muestra un discurso propio marcador de su identidad.

- **Pensamiento dialógico:** Cuando se pide a los aprendices que verbalicen sus pensamientos y que fundamenten sus enfoques y decisiones, se estimula un pensamiento dialógico que se caracteriza por la aptitud de abordar un tema desde varios puntos de vista. Uno experimenta que puede hablar sobre el mismo tema con varias personas sin estar necesariamente de acuerdo: „*realize that people can adress an issue without necessarily agreeing with each other*” (Nyikos & Hashimoto, 1997). Este proceso contribuye crucialmente a una forma de pensar críticamente. Una posible técnica para estimular el pensamiento dialógico es el uso de un discurso explorativo (véase más abajo).
- **Responsabilidad compartida:** Cuando se ha garantizado esa base de confianza el grupo consigue también interaccionar responsablemente y adoptar cada vez más el papel del experto. El cambio de roles (aprendiz como experto, formador como aprendiz) no solamente crea empatía y abre el camino a la relación simétrica, sino que también y, sobre todo, estimula la consciencia de las diferentes posiciones, experiencias y puntos de vista: Cuando las propias consideraciones son **fundamentadas, justificadas y argumentadas** se incentiva el proceso de aprendizaje. Además, aceptando responsabilidad, uno puede aumentar su seguridad y finalmente su autonomía.

De lo anteriormente descrito se desprende que el lenguaje sirve para transformar el pensamiento individual en reflexiones y acciones colectivas enriqueciendo así el proceso de reflexión individual.

## El papel de formador

### *El formador como tutor*

Como tutor, el formador debe, entre otras cosas, estimular los aprendices con tacto a:

- razonar las propias consideraciones, decisiones, acciones
- desarrollar y concretar contenido
- usar ideas para formentar la comparación
- introducir ejemplos propios

Actuar con tacto significa que el formador no participe como experto sino como individuo en su interacción. Eso quiere decir que promueva una comunicación auténtica de base simétrica en la que ambos, los expertos y los no-expertos argumenten, razonen, se informen, concreten etc. De esta manera se crea una interacción en la cual todos juntos construyen un contexto común donde se une lo nuevo con lo que ya se conoce (*contingent interaction*, van Lier, 1996). Para eso debiera adquirir conocimiento sobre las características del discurso constructivista explorativo.

### *El formador como didacta*

En el grupo, el formador debe estimular sobre todo los procesos intermentales de pensamiento.

Para eso necesita ser hábil en:

- crear conflictos cognitivos en el grupo para que los participantes se vean obligados a buscar juntos una solución y por consiguiente emprender procesos de reflexión
- estimular el pensamiento dialógico analizando por ejemplo un aspecto determinado desde varios puntos de vista e incentivando a los participantes a expresar su opinión sobre todos los puntos de vista
- y consiguientemente estimular el pensamiento colectivo creando un marco de referencia común
- emplear un discurso explorativo para promover la formación de una relación simétrica. Este discurso está relacionado con la actuación presentada en el elemento 4 (modelo ET)
- tener en cuenta aspectos de la dinámica de grupo que teniendo en cuenta el objetivo fomenten en especial la interacción (parejas, grupos de 3....)

- activar la metareflexión sobre el proceso de la dinámica de grupo

Estrategias de actuación y estrategias discursivas que pueden serle de utilidad en este caso son p.ej.

- retornar las preguntas y declaraciones de los aprendices al grupo entero;
- dirigir la atención de los aprendices hacia elementos importantes y de esta manera resaltar signos determinantes;
- resumir las ideas que han surgido en el grupo y hacer que los aprendices comprueben si el resumen realmente corresponde a la esencia de los temas de discusión más importantes. (Para ello es importante respetar las formulaciones de los aprendices.)
- Pedir a los aprendices que se fijen como objetivo hacer una ordenación o clasificación por categoría de una compilación de las ideas surgidas, de modo que sean ellos los que pongan orden en el caos creativo;
- Incentivar al aprendiz a reflexionar y discutir sobre lo que ha ocurrido en el grupo durante una determinada actividad, con la ayuda de preguntas como „Qué hemos hecho ahora en el grupo?“ o „Qué ha pasado?“;
- Incentivar al aprendiz a completar las palabras o interpretaciones del formador o de los otros compañeros del grupo;
- Hacerse, por decirlo así, „el tonto“ y motivar a los aprendices a verbalizar sus acciones, sus sentimientos, sus pensamientos y sus deseos y mientras tanto, siempre de nuevo, reformular los pensamientos de los aprendices para asegurar la comprensión.

#### *El formador como experto en teoría*

Como experto en teoría, el formador tiene que poder explicar los principios fundamentales de la teoría educativa socioconstructivista y sociocultural (procesos mentales inter- e intrapsicológicos). Debe justificar sobre todo la relación entre interacción, cognición y aprendizaje, al igual que concretar las características de una interacción simétrica y contingente (*contingent interaction*, s. o.). Es decir, que sepa reconocer y presentar detalladamente las características del discurso constructivista de manera descriptiva.

#### *El formador como ejemplo*

El formador sobre todo se debe dar cuenta de las peculiaridades del discurso, p.e. cómo se usa el lenguaje para el 'andamiaje' (*scaffolding*) y para el pensamiento colectivo. Eso forma la base de una actitud simétrica en su tarea como experto: no parte de él y de su conocimiento sino de aquello que los aprendices son capaces de aportar al proceso de aprendizaje común. Su discurso debe satisfacer el principio de que un discurso tiene que ser transferible a todas las demás situaciones de aprendizaje.

Especialmente al principio de la formación es crucial este papel, porque los aprendices necesitan ejemplos para el discurso que crean progresivamente.

## ELEMENTO 4 TEORÍA

*En este último elemento es central la cuestión del papel de la teoría en el aprendizaje a través de las experiencias. Después de la explicación teórica, que usamos para aclarar a los profesores la diferencia entre teoría de la práctica y conocimiento teórico, desarrollamos un modelo didáctico.*

*En la descripción concreta de este elemento nos desviamos de los otros elementos, porque no describimos un conjunto de componentes sino presentamos un único modelo concreto. En base a este modelo, uno puede trabajar con grupos de profesores profundizando las propias experiencias. El modelo ofrece a los aprendices la posibilidad de profundizar experiencias, Gestalts y esquemas gracias al conocimiento teórico. El modelo consiste en cinco fases que describimos en combinación con la teoría. Cada párrafo termina indicando temas especialmente importantes.*

### Teoría

En el elemento anterior (Interacción) hemos demostrado lo importante que es construir juntos un conocimiento-relacionado con las propias experiencias, y a continuación vincularlo nuevamente con la actuación en la clase. En este elemento la pregunta central es qué significado podría tener la teoría en este proceso.

#### **Teoría y teoría**

En la formación se ofrecen varios tipos de teoría. En la formación basada en el aprendizaje a partir de las experiencias, de la reflexión, del plano del Gestalt y del Esquema distinguimos dos clases de teoría: la teoría pequeña (teoría) y la Teoría grande.

La Teoría grande es la Teoría que se base en la investigación empírica. Por ejemplo, lo que sabemos sobre procesos de aprendizaje, sobre olvidar y retener, sobre conocimientos especializados etc. Denominamos este tipo de conocimiento teórico *Teoría con mayúscula*. Esta Teoría se dirige más al pensamiento y al conocimiento que a la actuación concreta en el aula. A menudo se emplea lenguaje científico. El problema de este tipo de conocimiento teórico es que muchas veces resulta difícil establecer una relación directa con las acciones. Esta Teoría no tiene una relación directa con los planos de los Gestalts individuales y los esquemas de los profesores. Normalmente los profesores no tienen la impresión de que leer estas Teorías pueda aportar mucho a mejorar el trabajo en la clase.

Existe otra clase de teoría: *teoría con minúscula*. Se trata de sugerencias teóricas que están profundamente arraigadas en la práctica de el aula. Este conocimiento viene de la práctica y no siempre se puede fundamentar científicamente. Este tipo de teoría se puede encontrar frecuentemente en revistas especializadas (p.e. en un artículo sobre una unidad didáctica acompañada de explicaciones y argumentos de los autores). Este tipo de teoría se emplea también cuando los (futuros) profesores hablan profesionalmente con tutores, con otros profesores u otros colegas sobre la enseñanza y colaborativamente construyen conocimiento (véase el elemento 3).

La característica más importante de este tipo de teoría es que enlaza con la necesidad de adquirir indicaciones para actuar en la práctica que por un lado enlazan con los *Gestalts* y Esquemas de los aprendices y por otro lado también tiene validez práctica. Esta teoría nace de situaciones prácticas y asimismo se puede volver a aplicar en situaciones prácticas. Se construye este tipo de teoría colaborativamente con los demás en los procesos de aprendizaje descritos arriba. No solamente proporciona modelos para actuar, sino que ofrece también la posibilidad de seguir desarrollando un discurso común.

Se pueden contrastar significativamente estas teorías subjetivas de trabajo con la Teoría científica.

El objetivo no es entonces aprender de memoria las Teorías científicas y después aplicarlas sino comprobar y profundizar contrastivamente las teorías de trabajo (Esquemas).

## Enfoque

### Modelo ET

El elemento característico del aprendizaje a través de experiencias es que los puntos de partida teóricos, que el formador quiere que adquieran sus aprendices, se deducen de y se construyen a partir de las experiencias que los aprendices traen de su práctica.

Un gran problema en el trabajo con grupos es que a menudo hay muchas experiencias muy diversas en un grupo. En este párrafo proponemos un modelo que permite trabajar a partir de la práctica y prestando suficiente atención a las diferencias mencionadas.

Este modelo lo hemos denominado el modelo ET (*ET model*), haciendo referencia a la experiencia y la teoría. Consiste en cinco fases.

#### 1. Estructurar previamente

Para el formador el primer paso en el proceso de aprender de las experiencias es dirigir la atención de los profesores a lo que va a pasar y de esta manera a un foco de interés concreto. Dirigir la atención de esta forma y la verbalización de un foco lo llamamos la fase de la *estructuración previa*. En esta fase es importante que se fomente la reflexión individual („¿Qué es importante para ti?“). De esta manera se activa a priori el aprendizaje compartido para que puedan ampliar su campo de visión y construir juntos conocimiento.

En la fase de la estructuración previa son significativos los siguientes aspectos:

- El formador intenta en lo posible dirigir la atención de los profesores a un aspecto a experimentar en común. De esta manera uno procura que los profesores vean por el mismo cristal. Por ejemplo les puede dar una tarea de observación para que tomen consciencia de cuál es el tema principal para el próximo trabajo.
- La reflexión individual se estimula empleando las diferentes fases del modelo de reflexión.
- Las posibilidades de aprender y la verdadera vinculación con el conocimiento ya existente se aumentan cuando los profesores pueden obtener nuevas impresiones que enlazan con conocimientos y experiencias ya reflexionados.

#### 2. Usar Experiencias

En la fase siguiente el tema central son las experiencias de los profesores. En esta fase se trata de que los profesores o bien recuerden sus experiencias recientes y las respectivas preocupaciones y las expresen o bien que utilicen sus experiencias anteriores. El formador también tiene la posibilidad de crear una nueva experiencia en el marco de un seminario (véase también el elemento 1, *Experiencias*).

En el trabajo con *experiencias recientes* son importantes los siguientes aspectos:

- Que la tarea tenga un tema principal claro;
- Que se utilicen activamente la reflexión individual y el intercambio de experiencias: De esta manera los profesores pueden aprender de sus propias experiencias y de las experiencias de los demás.
- Que los profesores estén preparados para la próxima fase de la estructuración mediante una estructuración previa

En el trabajo con *experiencias anteriores*<sup>19</sup> son importantes los siguientes aspectos:

- Que los profesores tengan suficiente tiempo para realmente actualizar experiencias anteriores. En este proceso pueden ser de utilidad actividades dirigidas que estimulen la fantasía;
- Que escriban mediante palabras claves sus experiencias;
- Que se establezca una conexión con la propia práctica en el aula.

---

<sup>19</sup> Véase producto 3, actividad *El profesor modelo*

En la fase de *la realización de una nueva experiencia* los siguientes aspectos son importantes:

- Que el modo de trabajar sea claro;
- Que la atención de los profesores esté enfocada;
- Que haya una descripción del ejercicio comprensible y una tarea de observación clara.

### 3. Estructuración

En la tercera fase el formador hace un inventario de las experiencias e intenta estructurarlas. Asimismo puede dejar que los profesores estructuren.

Hay aproximadamente cuatro maneras de estructurar:

- Cada profesor elige un tema importante;
- Se pregunta a los aprendices si pueden indicar una conexión entre las experiencias mencionadas anteriormente;
- El formador hace una pregunta específica (p.e. „¿Qué diferencias y semejanzas veis?“);
- El formador estructura él mismo.

En la fase de la estructuración son importantes los siguientes aspectos para que el formador no se distancie de las experiencias de los profesores:

- Que se escriba, si es posible, la aportación de los profesores en la pizarra a fin de que se mantenga una visión de conjunto.
- Que se escriba la contribución de los profesores en sus propias formulaciones.
- Que los profesores concreten sus palabras. Preguntas como: ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué? podrían ser útiles;
- Que se resuma frecuentemente y se controle si el resumen está bien;
- Que se apoye y recompense bastante en esta fase;
- Que no se entre todavía detalladamente en los puntos comunes en esta fase.

### 4. Enfocar

En esta fase se clasifica una cantidad limitada de los temas que hayan salido en la estructuración. Esta selección se debe pensar con atención.

La restricción es esencial de cara a la verdadera profundización. Las directrices para la selección son las preocupaciones y los temores de los profesores.

Al mismo tiempo, se amplían de alguna manera los temas, para que el formador pueda ayudar a los profesores a investigar detalladamente cuáles son los temas comunes a profundizar.

En esta fase muchos formadores se preguntan qué hacer con los temas importantes que no han sido elegidos. Reglas útiles son:

- Expresar una valoración sobre los temas a los que no les ha llegado el turno;
- Deliberar cómo y cuándo se tratarán estos temas, p.e. plenariamente en el próximo seminario o en una reunión entre profesores, en una reunión en la escuela con el coordinador de prácticas etc.;
- Limitarse después a trabajar con el tema que ha sido elegido.

### 5. Añadir teoría

En la última fase se relacionan los temas elegidos con la teoría de la práctica: „la teoría con minúscula“.

En esa fase son importantes los siguientes aspectos:

- seguir con los temas seleccionados de la clasificación. Se vinculan estos temas con algunos principios teóricos que ayudan a comprender mejor la situación concreta;

- transcribir los principios como indicaciones concretas de actuación (indicaciones del tipo “Si ..., entonces...”).<sup>20</sup>

Después de esta fase se puede, si uno quiere, enlazar la teoría con la Teoría.

Es recomendable hacer una combinación proporcionada entre una presentación breve y una referencia bibliográfica. Si uno quiere unir la Teoría nueva a las experiencias en la práctica de los profesores tendrá que limitarse a algunos aspectos determinados centrando la atención en solo un tema.

Cuando el formador transmite más teoría de la que los aprendices puedan digerir en ese momento crece de nuevo el peligro de que la Teoría no deje de ser sabiduría libresca. Para el formador, esta manera de actuar puede resultar a veces frustrante. Se presenta la teoría demasiado fragmentaria- y arbitrariamente, pero nosotros entendemos la formación como un ciclo en el que se profundiza y que necesita su tiempo. Después de haber pasado el proceso varias veces se puede trabajar en las interrelaciones y pueden formarse nuevas redes consistentes.

Las cinco fases del modelo ET en resumen:



## El papel del Formador

### *El formador como tutor y didacta*

Si el formador trabaja según los principios de la formación realista del profesorado combina dos funciones: la de tutor y la de didacta. Eso significa ante todo que debe estar en condición de:

- vincular las experiencias individuales diferentes;
- crear situaciones de aprendizaje en las cuales los participantes del grupo puedan construir nuevas experiencias para aprender.

En la formación realista del profesorado se requiere del formador que trate con precaución la teoría y acepte que en las debilidades están las fortalezas del individuo. Aplicado a este elemento significa:

- ofrecer en el momento oportuno nuevos puntos de vista teóricos;
- hacer conscientes a los profesores de las estructuras teóricas que ya emplean inconscientemente;
- formular temas teóricos como conocimiento práctico
- y al revés, validar conocimiento práctico como una teoría de la práctica.

<sup>20</sup> Véase producto 3, actividad *Rutinas*



Para poder limitarse de esta manera el formador necesita tener tanto una visión amplia y una comprensión profunda sobre la teoría didáctica como una consciencia de la utilidad y el significado del conocimiento adquirido a través de la práctica. Eso constituye el núcleo de la profesionalidad del formador.

Otro tema es la comunicación. Los formadores de profesores tienen que ser buenos oyentes: ¿en qué palabras expresa el profesor sus experiencias, sus pensamientos y sus sentimientos? El lenguaje empleado crea un ancla personal y colectivo cognitivo (véase el elemento 3).

#### *El formador como experto en teoría*

De vez en cuando, el formador tiene que aclarar por qué trabaja como trabaja, tiene que explicar el principio básico en que está basada la formación realista de profesorado, p.e. la diferencia entre Teoría, con mayúscula, y teoría, con minúscula.

#### *El formador como ejemplo*

Exponiendo la base teórica, el formador actúa asimismo de nuevo como ejemplo. En esta función puede vincular exitosamente la actuación en los seminarios con la actuación concreta en las situaciones del aula.

## **Bibliografía**

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers'

personal practice knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in*

*onmiddellijke onderwijssituaties* [Immediate teaching behaviour: On teacher knowledge and behaviour in immediate teaching situations]. Utrecht: WCC.

Korthagen, F.A.J. (1983). *Leren reflecteren als basis van de lerareopleiding* [Learning how to

reflect as a basis for teacher education]. 's-Gravenhage: Stchtng voor Onderzoek van het Onderwijs.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory; The pedagogy of Realistic Teacher Education*. Erlbaum, London.

Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher

thinking and teacher behavior: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2, 161-190.

Lagerwerf, B. & Korthagen, F.A.J. (2003). Vier artikelen over de niveautheorie [Four articles

about the theorie of levels]. *Velon-tijdschrift* 24(1), 14-23; 24 (2), 4-14.

- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós, Barcelona.
- Nyikos, M. & Hashmoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teaching education: in search of ZPD. *Modern Language Journal*, 81, 506-517.
- Tigchelaar, A. & Melief, K. (2000). Peer supported learning for students on paid practice: Student teachers learn to supervise one another. In G.M. Willems, J.H.J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 185-195). Leuven (Belgium)/Apeldoorn (The Netherlands) Garant/Velton.
- Tigchelaar A. & Korthagen, F.A.J. (2004), Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and teacher Education*, 20, 665-679.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge (Mass).
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching & Teacher Education*, 2(3), 263-282.