

Anne BROCKBANK
Ian MCGILL

Aprendizaje reflexivo en la educación superior

Título original de la obra:

FACILITATING REFLECTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

© Anne Brockbank e Ian McGill, 1999

This edition is published by arrangement with Open University Press, Buckingham

Contenido

e-mail: morata@infor.net.es

página web: <http://www.edmorata.es>

PRIMERA PARTE: Aprendizaje y reflexión 15

CAPÍTULO PRIMERO: Introducción a nuestros temas 17

*Nuestra fundamentación, 21.—El plan del libro, 22.—Nuestras historias, 24.—
La historia de Anne, 24.—La historia de Ian, 29.*

| | |
|--|-----|
| reflexión-en-la-acción, 91.—Reflexión-sobre-la-acción, 92.—Dimensión 5, 97.— ¿Cambio de paradigma?, 98.—Perfeccionar el significado de la reflexión, 99.— <i>Críticas de la práctica reflexiva</i> , 101. | |
| SEGUNDA PARTE: Facilitar el aprendizaje y la práctica reflexiva | 107 |
| CAPÍTULO VI: La práctica y el aprendizaje académicos | 109 |
| <i>La práctica al uso</i> , 109.— <i>La práctica propugnada</i> , 112.—Creencias académicas, 117.— <i>Desarrollo profesional</i> , 117.— <i>Evaluación del aprendizaje críticamente reflexivo</i> , 119.— <i>La respuesta de la institución</i> , 123.—El espacio y el ambiente de aprendizaje, 124.—Espacio físico, 124.—Espacio temporal, 125. | |
| CAPÍTULO VII: Desarrollo de la práctica reflexiva: El diálogo reflexivo del docente con sus colegas | 127 |
| <i>El profesor que participa en la práctica reflexiva</i> , 127.— <i>Aplicación I: Reflexión personal</i> , 128.— <i>Aplicación II: Diálogo reflexivo - Contar la historia</i> , 130.— <i>Aplicación III: Diálogo reflexivo - Formar parte de la historia</i> , 132.— <i>Aplicación IV: Diálogo reflexivo con otros colegas - Facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva</i> , 135.—El seminario. Primera parte: Sesión de información inicial, 139.—El presentador, 140.—El capacitador, 141.—El informador, 141.—La sesión docente intermedia, 142.—El seminario. Segunda parte: Sesión de información posterior, 142.—Revisión del seminario: Sesión plenaria, 145.— <i>Aplicación IVa: Diálogo reflexivo con otros colegas. La posibilidad de desarrollar una práctica reflexiva</i> , 145. | |
| CAPÍTULO VIII: Desarrollo de la práctica reflexiva: El diálogo reflexivo del alumno | 147 |
| <i>Aplicación V: El profesor como facilitador promueve el desarrollo del diálogo reflexivo para un grupo de estudiantes</i> , 148.—Contexto, 148.—El seminario, 150.— <i>El seminario: Primera parte. Fase de información inicial</i> , 152.—Introducción al diálogo reflexivo, 153.—Detalles del procedimiento y establecimiento de las condiciones del seminario, 153.—Modelado del procedimiento de las triadas, 154.—El presentador, 157.—El capacitador, 157.—El informador, 157.— <i>El seminario: Segunda parte. Fase intermedia</i> , 158.— <i>El seminario: Tercera parte. Fase de información posterior</i> , 160.— <i>Reflexión sobre las actividades</i> , 162.—En las triadas, 162.—En las "intertriadas" o en la sesión plenaria, 163.— <i>Después del seminario</i> , 164. | |
| CAPÍTULO IX: Convertirse en facilitador: La facilitación como aprendizaje reflexivo capacitante | 166 |
| ¿ <i>Qué es la facilitación?</i> , 166.—Aprendizaje y relaciones, 167.—¿ <i>Por qué utilizar la facilitación?</i> , 169.— <i>La facilitación para el aprendizaje críticamente reflexivo</i> , 172.— <i>Cómo promueve la facilitación el diálogo reflexivo</i> , 173.—Intención, 173.—Diálogo intencionado, 174.—Conciencia del procedimiento: La necesidad de transparencia, 175.—El ejemplo de un estudiante, 177.—El ejemplo de un profesor, 178.—Conciencia de la postura personal, 178.—Modelado, 179.— <i>Mantener la autoridad mientras se avanza hacia la facilitación</i> , 180.—Apoyo a los facilitadores, 184.—Beneficios y pérdidas del tránsito hacia la facilitación, 185. | |
| CAPÍTULO X: La facilitación en la práctica: Técnicas básicas | 188 |
| <i>El entorno</i> , 189.— <i>Formato de grupo</i> , 189.— <i>Orientaciones para el trabajo facilitador en los grupos</i> , 190.— <i>Presencia del facilitador</i> , 192.—Ritmo de la expresi | |

| | |
|---|-----|
| sión verbal del facilitador, 194.— <i>Autorrevelación o "habla real"</i> , 195.— <i>La Ventana Johari</i> , 195.— <i>La narración como historia subjetiva</i> , 199.— <i>Atención y escucha precisa</i> , 202.—Escucha activa, 205.—Audición, escucha activa y escucha pasiva, 206.—Otros aspectos de la escucha eficaz, 207.—Escucha evaluativa, 207.—Escucha poco atenta, 208.—Escucha filtrada de acuerdo con las tendencias del oyente, 208.—¿Cómo debo responder?, 208.—Escucha con simpatía, 208.—Ser escuchado sin interrupción, 208.—Escucha con "silencio", 209.— <i>Reflexión retrospectiva</i> , 209.— <i>Resumen</i> , 210. | |
| CAPÍTULO XI: La facilitación en la práctica: Otras técnicas | 212 |
| <i>El control de la emoción en uno mismo y en los demás</i> , 213.—Expresión de la emoción, 214.—Responsabilidad de la emoción: Dominio de la misma, 216.—Guardarse las emociones, 216.—Asertividad y expresión de la emoción, 216.—Conoce tus propios estados emocionales, 216.—"Aparcar" la emoción, 217.—Empatía, 217.—¿Qué es la empatía exactamente?, 218.—Empatía avanzada, 221.— <i>Planteamiento de preguntas</i> , 222.— <i>Conflicto, desafío y confrontación</i> , 224.—Confrontación, 224.— <i>Interacción inmediata</i> , 227.— <i>Retroinformación: Darla y recibirla</i> , 228.—Retroinformación positiva, 231.—Retroinformación negativa, 231.—¿Qué técnicas son necesarias para dar retroinformación?, 232.—¿Qué técnicas son necesarias para recibir la confrontación o retroinformación?, 234.— <i>Técnicas de procedimiento en grupo</i> , 235.— <i>Facilitar la revisión del procedimiento</i> , 237. | |
| TERCERA PARTE: Ejemplos | 239 |
| CAPÍTULO XII: El aprendizaje en la acción | 241 |
| <i>El funcionamiento de los equipos de aprendizaje en la acción</i> , 242.— <i>Reglas o condiciones básicas para los equipos de aprendizaje en la acción</i> , 245.— <i>Contrastes con las formas tradicionales de enseñanza</i> , 246.— <i>Utilización del aprendizaje en la acción para el aprendizaje de los estudiantes y para la formación y desarrollo del profesorado</i> , 247.—Proyectos, 248.—Trabajo en prácticas, 248.—Investigación, 248.—Desarrollo del profesorado, 249.— <i>El papel del facilitador</i> , 249.—Creación del clima de aprendizaje, 250.— <i>Reflexión y revisión</i> , 251.—Reflexión, evaluación y retroinformación al final del tiempo dedicado al presentador, 251.—Revisión de una reunión de equipo al final de la misma, 252.—Revisión periódica del equipo después de un período y una serie de reuniones, 252.—¿ <i>En qué difiere el aprendizaje en la acción de otros tipos de acciones de grupo?</i> , 252.—¿ <i>Usos incorrectos de los equipos de aprendizaje?</i> , 253.— <i>El carácter voluntario del aprendizaje en la acción</i> , 254.— <i>Introducción al aprendizaje en la acción</i> , 254. | |
| CAPÍTULO XIII: La supervisión académica | 256 |
| <i>Los orígenes y los significados de la supervisión</i> , 256.— <i>Las tres fuentes de la supervisión</i> , 258.—Universidades y supervisión, 258.—Industria y supervisión, 258.—Orientación y supervisión, 259.— <i>Modelos de supervisión relevantes en la enseñanza superior</i> , 259.—La supervisión de posgrado en el Reino Unido, 260.— <i>Funciones y tareas de la supervisión</i> , 264.—Supervisión y modelos de aprendizaje, 265.— <i>Las siete tareas de la supervisión</i> , 266.—Enseñanza y aprendizaje, 266.—Evaluación, 267.—Seguimiento de problemas profesionales y éticos, 267.—Administración, estructura y organización, 268.—Consulta, 268.—Relación, 269.—Utilización de técnicas de orientación, 269.—Resumen, 270.— <i>Dos historias de supervisión</i> , 271.—Supervi | |

| | |
|---|-----|
| sor A, 271.—Supervisor B, 272.— <i>La estructura de la supervisión: Un mapa de carreteras para supervisores académicos</i> , 273.—Supervisión individual, 274.—Supervisión en grupo, 276. | |
| CAPÍTULO XIV: La actuación del mentor | 278 |
| <i>Expectativas sobre la relación entre mentor y tutelado y etapas de esa relación</i> , 283.—Técnicas de actuación del mentor, 287.— <i>Tres historias de actuación de mentores</i> , 288.—Mentor A, 288.—Mentor B, 289.—Mentor C, 290.—¿Cómo desempeñaron sus funciones los mentores A, B y C?, 290.— <i>Resumen</i> , 291. | |
| CAPÍTULO XV: Conclusión | 292 |
| BIBLIOGRAFÍA | 294 |
| ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS | 303 |
| OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS | 309 |

A Tom, Gerard, James, Alison y Stephen

los profesores como para los alumnos. En realidad, al justificar que se preste en el futuro más atención a la enseñanza y al aprendizaje, recomiendan estrategias docentes innovadoras que promuevan la instrucción de los alumnos.

Al ocuparse directamente de los procedimientos contemporáneos de aprendizaje, DEARING afirma que los profesores deben tener un plan adecuado, lo que significa que "el diseño de las formas de enseñanza que apoyen el aprendizaje es tan importante como el contenido de los programas" (párrafo 8.13, pág. 116). Añade que las instituciones tendrán que inventar estrategias eficaces que permitan a los alumnos ser aprendices eficaces, capaces de aprender a aprender y a ser aprendices eficientes durante toda la vida.

DEARING se ocupa directamente de la cuestión del espacio temporal cuando indica que todas las instituciones deben estimular a los profesores para que planifiquen el tiempo de aprendizaje del alumno, convirtiendo la "planificación para aprender" en responsabilidad de los directores de departamento, modificando el tiempo de contacto del profesorado con los alumnos, de manera que incluya el tiempo dedicado a apoyar el aprendizaje de los mismos, considerando cómo pueden convertirse los estudiantes en participantes activos en el proceso de aprendizaje y creando oportunidades para que los profesores examinen y evalúen sus métodos de enseñanza.

Así, aunque no desvele unos enfoques alternativos del aprendizaje, DEARING comprende la necesidad de modificar el empleo del tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los alumnos, a pesar de las presiones relativas a los recursos. Queremos dejar constancia aquí de un corolario importante: se insiste mucho en el empleo de la tecnología para hacer que el aprendizaje del estudiante pueda ajustarse a sus necesidades. Esto es particularmente válido para la adquisición del material que, en otro caso, se transmitiría en las clases magistrales. No obstante, la tecnología actual aún no es un sustituto del aprendizaje críticamente reflexivo que se logra mediante el diálogo reflexivo con los otros.

En los dos capítulos siguientes, creamos el medio necesario para que se produzca el diálogo reflexivo, en principio con los profesores y después para los estudiantes. Esto va seguido, en el Capítulo IX, por la consideración de los docentes que emprenden el desarrollo de una función facilitadora que conduce al diálogo reflexivo y al aprendizaje críticamente reflexivo.

CAPÍTULO VII

Desarrollo de la práctica reflexiva: El diálogo reflexivo del docente con sus colegas

Con el fin de facilitar el aprendizaje, los profesores tienen que desarrollar dos aspectos de su papel de facilitadores del mismo. En primer lugar, la capacidad de participar en la práctica reflexiva, y en segundo, las destrezas de facilitación necesarias para fomentar la participación de otros en la práctica reflexiva, que consideramos en capítulos posteriores (IX, X y XI). Éste y el Capítulo VIII están pensados para apoyar a profesores y alumnos en la creación de las condiciones del aprendizaje críticamente reflexivo. Esto se basa en la idea de que el modelado eficaz de la práctica reflexiva mediante el diálogo reflexivo de los profesores es clave para promover el aprendizaje eficaz de los estudiantes. En el Capítulo VIII, exponemos cómo puede facilitar el profesor la participación de los estudiantes en la práctica reflexiva mediante el diálogo reflexivo. Por último, mostramos cómo, a través del diálogo reflexivo con sus compañeros, el estudiante puede convertirse en autofacilitador, en apoyo de la reflexión suscitada por el profesor.

En este capítulo, pretendemos empezar a crear un medio estructurado para que el docente de enseñanza superior desarrolle una práctica reflexiva en colaboración con sus colegas. Aunque es muy posible que los profesores lo inicien en plan informal con sus compañeros, siguiendo las "aplicaciones" que presentamos más adelante, es fácil que adopten los "hábitos" de la práctica reflexiva, utilizando el espacio y el tiempo establecidos en la vida universitaria para el desarrollo investigador y docente. Presentamos tres aplicaciones de la práctica reflexiva. Sigue a éstas una cuarta modalidad, en formato de seminario, en la que los profesores ya preparados para la práctica reflexiva pueden facilitar a otros docentes su participación en ella.

El profesor que participa en la práctica reflexiva

Cada aplicación representa un desarrollo de la aplicación anterior. Los profesores pueden empezar por cualquiera de ellas, según sus compromisos, tiempo e inclinación, aunque haya que reconocer la mayor probabilidad de llegar a una práctica crítica reflexiva en las últimas aplicaciones.

- I. Reflexión personal.
- II. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia.
- III. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia.
- IV. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva.

Las aplicaciones parten de la reflexión personal "a solas" (Aplicación I) y atraviesan diversos niveles de participación con otros profesionales compañeros en el diálogo. En la Aplicación II, un docente reflexiona con un colega *después* de desarrollar un acto de práctica profesional. En la Aplicación III, un profesor reflexiona con un colega antes, "durante" y después de un acto docente desarrollado ante el compañero. La Aplicación IV presenta a un docente o facilitador que promueve el desarrollo de la práctica reflexiva con un grupo de compañeros con el formato de un seminario.

Tomaremos como ejemplo básico a un profesor de enseñanza superior que prepara una clase magistral con sus alumnos. La razón de esta elección es que la clase magistral es la práctica profesional más típica de los docentes de enseñanza superior. Es lo que hacen, por regla general. Más aún, exige cierto compromiso con los otros (los alumnos) y suele tener unos resultados previstos. A los lectores que hayan seguido nuestra crítica de los enfoques de transmisión (en beneficio del aprendizaje transformador), puede darles la sensación de una aparente contradicción. Nuestra elección es intencionada. El formato de la clase magistral es un territorio conocido que constituirá la base del diálogo reflexivo con otro colega. El aprendizaje reflexivo sobre el formato de la clase magistral es el auténtico resultado material del diálogo que puede ser útil para futuras clases. ¡Ese procedimiento presenta unos beneficios potenciales para el profesor, en su calidad de aprendiz!

Aplicación I: Reflexión personal

Comenzaremos con la reflexión que emprende el profesor, como muestra la Figura 7.1. Denominamos a esta primera aplicación "reflexión personal"¹. Ya hemos señalado el valor limitado de la reflexión sobre la práctica emprendida por una persona que reflexione a solas. No obstante, si tiene valor el hecho de reflexionar privadamente sobre mi propia práctica. Puedo dedicar mi atención a lo que intento hacer en la clase magistral, realizándolo después y dedicando, más tarde, algún tiempo a reflexionar sobre los acontecimientos. Podemos llamar a esto: "reflexión personal sobre la acción después de los hechos". Como profesor, intentaré considerar el contenido de lo que haya enseñado, el impacto que crea haber producido en los estudiantes y si ha ocurrido lo que preveía. También debe pres-

¹ Podíamos haber mencionado, antes de esta etapa, al profesor que no reflexiona en absoluto, que está contento con su enfoque. Su método de enseñanza ha "resistido la prueba del tiempo". El peligro está en la atrofia y, en consecuencia, el fin del aprendizaje. La complacencia se acerca a esto y nos tienta a muchos de nosotros a decir: "mañana, sin falta, lo haré". Reconocemos y hemos experimentado ese sentimiento muy humano. No obstante, la insatisfacción y el aburrimiento intentan abrirse paso, lo que nos arranca de una complacencia prolongada.

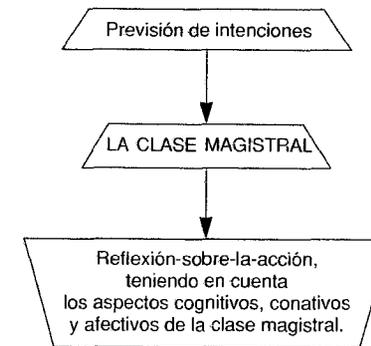


Figura 7.1. Aplicación I: Reflexión personal.

tarse atención a mi *forma* de intentar enseñar el contenido y cómo funciona en realidad. También es posible que haya tenido algunas sensaciones antes, durante y después de los hechos.

Por tanto, antes y después de los hechos, puedo reflexionar en privado, internamente, sobre los aspectos cognitivos (los contenidos), conativos (la acción: el cómo y también el procedimiento) y afectivos (mis sentimientos) de la clase magistral, como aparece en la Figura 7.1.

Durante la clase magistral, habré tenido en cuenta la conducta de los alumnos durante la sesión y más tarde, con sus expresiones verbales y no verbales, sus acciones y su comportamiento. Además, no pasaré por alto mis experiencias previas ni las de mis alumnos actuales y antiguos. Podemos añadir otros factores que influyen en la sesión: el profesor que haya impartido "la clase anterior" y los sentimientos que despertara en los estudiantes; la sensación de falta de confianza con respecto a la materia; el sentimiento de exceso de confianza en relación con la asignatura y el de frustración con los estudiantes que "no consiguen comprender" la materia; utilizar transparencias, pensando que los alumnos pueden leerlas, volverme y descubrir que la mitad de la transparencia queda fuera de la pantalla. ¡Sin duda, podríamos añadir muchas más!

Todas las reflexiones anteriores son valiosas para el docente que sea sensible al desarrollo de su actividad. De hecho, la práctica del profesor profesional de iniciar la reflexión en la acción (véase el Capítulo V) durante los hechos es una actividad orgánica con la que el docente interactúa a fin de conferir a su trabajo un valor para el estudiante.

El efecto de todo lo anterior es que el profesor desarrollará su práctica profesional reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije. Por tanto, se produce un refuerzo de su práctica. Las ideas nuevas sobre la actividad, los comentarios hechos por los compañeros, la experiencia del desarrollo profesional de los docentes, la lectura de revistas especializadas, también pueden añadirse a su repertorio, dado el carácter curioso de nuestro profesor.

¿Cuáles son las limitaciones de este enfoque? Del mismo modo que puede servir para ampliar nuestro repertorio, también puede limitarlo. Tomando y adap-

tando la opinión de HABERMAS (1974) al respecto, la reflexión personal requiere el desligamiento del yo, con el fin de prestar atención a otra parte del yo. En esta tarea hercúlea, se corre el riesgo del autoengaño (MCGILL y BEATY, 1995).

Examinemos con mayor detenimiento el autoengaño. Está aquello que, como profesor profesional, conozco y a lo que, aun así, me resisto. Por ejemplo, puedo tener verdadero miedo a no poder desarrollar a tiempo todo mi programa si no sigo al pie de la letra lo que estoy tratando de "eliminar" de la clase magistral. Así, procuro que los estudiantes no hagan preguntas y evito la interacción con ellos. La reflexión sobre mi acción tras el hecho en cuestión puede apoyar aún mi postura original, dando por buena la consideración de la importancia primordial del programa. Sin embargo, puede producirse un autoengaño del que yo no tenga conciencia. Quizá no sea consciente de mi temor a perder el control de la clase si se produce la interacción con los estudiantes. Sin embargo, yo sólo puedo representarme esta situación en relación con mi preocupación por el tiempo.

La cuestión está en cómo examinar, mediante la reflexión personal, las limitaciones patentes y encubiertas que pesen sobre mi actividad profesional. Es probable que esté haciendo frente a los aspectos que conozca, mientras que, por definición, pase por alto aquellos de los que no sea consciente. De este modo, parte de la "caja negra" (Capítulo IV) relativa a mis propios procedimientos puede permanecer desconocida, sin examinar y, en consecuencia, sin estudiar. De ahí que sea tan importante el diálogo con otros.

Aplicación II: Diálogo reflexivo - Contar la historia

Nos introducimos aquí en la reflexión sobre la práctica, tal como muestra la Figura 7.2.

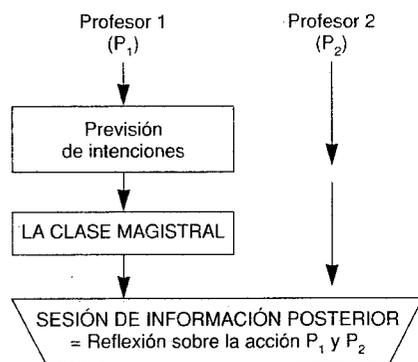


Figura 7.2. Aplicación II: Diálogo reflexivo - Contar la historia.

Mi autorreflexión se apoya y se complementa con el diálogo con otros, como algún compañero, preferiblemente escogido por mí, después de la clase magistral, que aparece en la Figura 7.2 como "sesión de información posterior".

El recuerdo de la sesión, después de los hechos y con otro compañero, se sumará a las posibilidades de la reflexión que haya emprendido por mi cuenta. El diálogo posterior a los hechos es útil ya que un compañero puede formular preguntas que yo no me haya planteado o en las que no haya pensado. La clave está en que el diálogo estructurado con un colega puede revelar algunas razones por las que yo examine ciertas conductas y acciones. Por ejemplo, un compañero puede ayudarme a describir la sesión, tal como yo la haya experimentado, para analizar, mediante aclaraciones y preguntas, qué es lo que me preocupa tanto del factor tiempo en relación con "el cumplimiento del programa". He aquí algunas preguntas posibles: "¿Cómo puedes garantizar que los estudiantes culminen el programa?" (pregunta que se basa en la ansiedad manifestada por mí respecto a la ejecución del programa). Esta pregunta está pensada para ayudarme, como profesor, a mejorar mi práctica en el marco actual de referencia o modelo de enseñanza y aprendizaje que sigo. En el Capítulo III, describimos esto como el aprendizaje de bucle sencillo y mantenemos su justificación para reforzar la práctica dentro de un paradigma ya existente.

Para explicar el siguiente aspecto del diálogo reflexivo que promueva el aprendizaje críticamente reflexivo, tenemos que pasar a la tercera persona, tras la descripción anterior en primera persona.

Es probable que el diálogo reflexivo que lleve al aprendizaje críticamente reflexivo o aprendizaje de doble bucle incluya cuestiones problemáticas para el profesor, como la siguiente: "¿Qué crees que hizo que los estudiantes no te plantearan preguntas cuando les invitaste a hacerlo?", (la pregunta sigue al informe del profesor sobre la falta de respuesta de los alumnos).

La cuestión puede poner de manifiesto el temor del docente a la participación de los alumnos en una situación de clase magistral y el diálogo resultante con su compañero puede provocar entusiasmo cuando considere formatos alternativos. Esta cuestión tiene la posibilidad de comprometer al profesor en una exploración del procedimiento de la clase magistral que trasciende su comprensión previa de ese procedimiento. Por ejemplo, ese diálogo puede ser el punto en donde el docente reconozca que la interacción con los estudiantes puede ser diferente a la de transmisión. Aquí tenemos el comienzo del potencial cambio de paradigma de su comprensión del procedimiento de enseñanza y aprendizaje, descrito en el Capítulo III como aprendizaje de doble bucle. En esta última respuesta a las preguntas suscitadas en el diálogo, tenemos un ejemplo de aprendizaje críticamente reflexivo.

Además, el acto de describir intenciones y acciones puede propiciar nuevas cuestiones o declaraciones del compañero que provoquen la reflexión sobre el problema del tiempo. Por ejemplo, en el tema del tiempo se encierran otros temas más profundos respecto a la responsabilidad de estimular el aprendizaje de los alumnos y el compromiso de los mismos estudiantes. En vez de decir al profesor lo que deba hacer, su compañero puede provocarle con el fin de que se plantee la finalidad de la clase magistral y del programa con respecto al aprendizaje de los alumnos. Por tanto, el docente, con el apoyo y los desafíos de su compañero, puede intentar mejorar la eficacia de sus clases magistrales en relación con el tiempo o pasar a otras áreas que no hubiera tenido en cuenta antes.

Aplicación III: Diálogo reflexivo - Formar parte de la historia

En este enfoque, el profesor se pone de acuerdo con su compañero para que éste asista a la sesión y la discuta con él en una reunión celebrada de antemano para señalar los objetivos que pretende conseguir y el modo de actuación (BEATY y MCGILL, 1995). A la sesión de clase sigue otra reunión posterior de información para reflexionar sobre la acción. En consecuencia, el compañero se convierte en parte de la historia emergente del profesor. Esto es el antes/durante/y/después de los hechos como se muestra en la Figura 7.3.

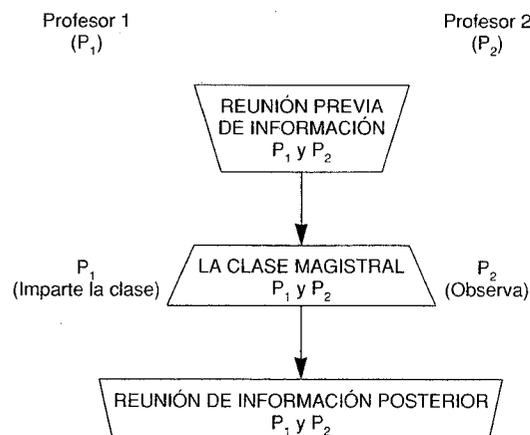


Figura 7.3. Aplicación III: Diálogo reflexivo - Formar parte de la historia.

El profesor se reúne con el compañero antes de la sesión, lo que le permite considerar explícitamente lo que desea hacer y cómo piensa realizarlo. El procedimiento de diálogo es intencionado y consciente. La responsabilidad de la sesión recae en el profesor y no en el compañero. Este último puede formular preguntas y aportar ideas que quizá no hubiera considerado el docente, pero es éste quien determinará si incorpora o no una determinada idea. Al final de esta sesión previa de información, el profesor tendrá una serie de objetivos sobre contenidos, procedimientos y relación con el currículum que esté intentando abarcar en la sesión docente, que también conocerá su compañero. Aunque la iniciativa siga en manos del profesor, se habrán puesto de acuerdo en el modo que éste empleará para tratar los objetivos propuestos en relación con el aprendizaje de sus alumnos. El docente también puede pedir al compañero que destaque algunos aspectos de la sesión de los que quizá no sea consciente.

A continuación, según lo acordado, el compañero asiste a la sesión. Por regla general, se informa con anterioridad a los estudiantes que participen de que estará presente el compañero y se aportan toda clase de garantías de que no se administrará ningún test ni examen.

En la sesión de información posterior, el profesor dirige el diálogo, reflexionando sobre el grado en que se hayan alcanzado los resultados previstos de la

sesión. El compañero también proporciona retroinformación sobre los objetivos obtenidos. Además, éste también puede observar otros resultados no buscados, información que puede ser útil para el profesor, quien decidirá si actúa o no en relación con ellos.

Los beneficios potenciales de este enfoque de antes/durante/y/después consisten en que, antes de la clase, el compañero del profesor tiene noticia de los objetivos que se pretenden, observa lo que ocurre y entabla un diálogo con el docente, basado en una historia mucho más rica que la que sólo transmitiría el profesor después de los hechos.

Continuando en primera persona la historia o cuadro establecido por la Aplicación II respecto a la presión del tiempo y los temores sobre la interacción con los estudiantes, mi compañero puede haber observado mi conducta no verbal y hacerme simplemente preguntas sobre mi conducta manifiesta y mis sentimientos. Esto llevará a nuevas preguntas y a revelar información sobre mis conductas actuales de las que quizá no sea consciente. En este diálogo, puedo estudiar mi comportamiento, algunos aspectos de mí mismo de los que no tenga conciencia, así como las posibilidades de modificar mi conducta. Es importante señalar que, ahora, puedo elegir cómo desarrollar en adelante mis clases magistrales. Esa elección es mía y nadie me la impone. Mi compañero, en diálogo conmigo, me permite descubrir determinados aspectos de mi práctica.

Efectuada la elección, supongamos que opto por dialogar más con los alumnos en mis clases. En consecuencia, tendré que ocuparme de la delicada cuestión de cómo hacerlo. Me doy cuenta de que mis temores, ahora más explícitos, siguen ahí y, al adoptar una nueva postura en relación con los alumnos, me siento extraño, incómodo y menos confiado en mí mismo cuando preparo la siguiente sesión con ellos.

Esta incomodidad está relacionada con el cambio de ideas debido al abandono de un paradigma y la posible tendencia hacia otro modelo de enseñanza y aprendizaje. El apoyo de los compañeros ha permitido el cambio, pero no elimina necesariamente los sentimientos de incomodidad y disonancia, hasta que domine mejor el modelo emergente o paradigma nuevo.

Por tanto, utilizando la terminología desarrollada en el Capítulo V, he podido reflexionar sobre mi práctica con el apoyo de un compañero. Este diálogo reflexivo puede influir a su vez en mi práctica futura (lo que pretendo) y en mi práctica real al aplicar mis nuevos conocimientos al uso (lo que he descubierto sobre mi práctica reciente) en una futura sesión docente, cuando ésta tenga lugar. Además, mientras esté desarrollando mi práctica, puedo reflexionar internamente en la acción en el momento en que ocurra. Esto me permite comprobar hasta qué punto estoy modelando las innovaciones que haya introducido en mis acciones y conductas: estoy reflexionando en la práctica.

En el diálogo de información posterior con mi compañero es posible también que se consideren algunas cuestiones relativas al contenido. Mi colega reconoce y valida el carácter consciente de mi preocupación por "hacer aprender el contenido". Esto, a su vez, lleva a pensar en lo que convenga omitir o incluir en la información que se facilite, y a dialogar sobre cómo podrán los estudiantes "rellenar las lagunas" por su cuenta.

¿Qué otras diferencias hay entre nuestro profesor que reflexiona a solas (Aplicación I) y el diálogo entre éste y el colega (Aplicaciones II y III)? La reflexión per-

sonal (a solas) puede o no ser intencionada. Como docente, puedo crear las condiciones para reflexionar en solitario. Sin embargo, al hacerlo con un colega en la Aplicación II, en la que empezamos a establecer las condiciones para la reflexión sobre la acción después del acto de la clase magistral, nos proponemos que mi reflexión y mi potencial aprendizaje sean conscientes e intencionados. Cuando mi compañero forma parte de mi relato emergente, como en la Aplicación III, el potencial de diálogo reflexivo es más profundo. Mi colega tendrá pruebas de mis intenciones para la sesión, contará con la experiencia de la realidad de la sesión y participará en el diálogo de información posterior, compartiendo la experiencia y aportando pruebas de la sesión independientes de mí mismo.

Hemos reconocido, además, que la reflexión sobre mi práctica versa sobre los sentimientos, así como lo que hago y contenido de lo que hago, y todo ello puede expresarse sin temor en el diálogo. Una vez reconocida la potencialidad del acto antes destacado, podemos seguir reflexionando sobre nuestra experiencia, formar nuevas ideas respecto a la misma, crear nuevas intenciones para nuestra acción en el futuro y ponerlas en práctica. Surge un ciclo de actividad que enmarca la reflexión sobre la acción. Para formular esto como un ciclo, hay que tener la precaución de que el procedimiento sea suave y consecutivo. La realidad puede ser mucho más confusa, con sentimientos y pensamientos entremezclados, cuando el profesor lucha con sus disonancias, asociadas con las incertidumbres de la integración de las ideas emergentes con las que, hasta ese momento, han formado parte de su práctica.

En resumen, en un diálogo real con otro compañero, he reflexionado sobre mi acción y descubierto aspectos de ella, pudiendo, actuar sobre la misma. Estoy "preparado para las nuevas experiencias" y puedo evolucionar profesionalmente con ellas. Insistimos en la importancia del diálogo con otro u otros para divulgar estas aplicaciones que, en algún momento, dan la posibilidad y disponen para asumir aquello de lo que, hasta ahora, no habíamos tomado conciencia.

Además, aunque me apoye un compañero en el diálogo, sólo yo puedo aprender de mi experiencia y reflexionar sobre ella; no lo pueden hacer otros por mí. Por eso, en el ejemplo anterior, mi compañero puede haberse percatado de mis temores antes de que yo me diera cuenta de ellos. Sin embargo, el reconocimiento de mi colega no coincide necesariamente con mi aprendizaje. Incluso, el hecho de que me señale esos temores no tiene por qué traducirse en mi aprendizaje. Hay aquí un equilibrio sutil entre mis "pasos" hacia mi propio reconocimiento y articulación del mismo, y el hecho del cuestionamiento al que me somete mi colega.

Hasta aquí, hemos considerado la situación en la que un profesor dialoga con un compañero, permitiendo que el primero reflexione sobre su práctica y, en consecuencia, creando las condiciones que pueden estimular el aprendizaje y el desarrollo profesional críticamente reflexivos. En la Aplicación que sigue, introducimos abiertamente la idea del profesor como facilitador, utilizando el formato de un seminario. En el seminario, el facilitador modelará un estilo de facilitación adecuado para los profesores que quieran, a su vez, facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, el seminario es también un modelo potencial del desarrollo de la práctica reflexiva del estudiante.

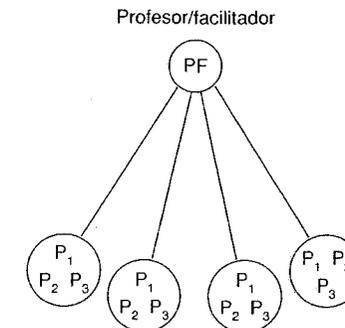
Aplicación IV: Diálogo reflexivo con otros colegas - Facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva

El seminario tiene tres fines principales:

1. Desarrollar y reforzar la comprensión y la capacidad de participar en la reflexión sobre la práctica a través del diálogo reflexivo.
2. Desarrollar y reforzar las destrezas de facilitación.
3. Que el seminario sea un modelo potencial para el desarrollo de la práctica reflexiva del estudiante.

En los Capítulos X y XI, describimos las destrezas de facilitación que pueden hacer que este procedimiento de grupo sea eficaz. Para los profesores que sean facilitadores con experiencia, recomendamos el Capítulo VIII, en relación con el seminario para estudiantes.

En la Figura 7.4a, se representa al profesor como facilitador que permite que un grupo de compañeros participe en el diálogo reflexivo.



Nota: PF: Profesor/facilitador; P₁, P₂, P₃: Profesores.

Figura 7.4a. Aplicación IV: El profesor que facilita la práctica reflexiva con los compañeros.

Antes de analizarlas con detalle, describimos en general las etapas que se aprecian en la Aplicación IV.

El seminario se divide en dos sesiones diferentes, en las que un profesor, en calidad de facilitador, hace posible que otros docentes, reunidos en un grupo, experimenten la práctica reflexiva en una sesión de información inicial: seminario 1, y en la sesión de información posterior: seminario 2. Entre las sesiones del seminario, los profesores realizan una dedicada a la enseñanza, p. ej., una clase magistral. La sesión anterior a la clase es de información inicial. La sesión que se celebra después es la de información posterior. En conjunto, la Aplicación IV es una ampliación de la Aplicación III, que realizaban un profesor y un compañero solos. La Aplicación IV se configura como un procedimiento en tres etapas, que mostramos en la Figura 7.4b.



Figura 7.4b. Aplicación IV: El procedimiento en tres etapas.

El acto de enseñanza es una clase magistral que el profesor aborda con unas intenciones derivadas de la sesión de información inicial del seminario 1. A continuación de la clase, se celebra el seminario 2, en donde el profesor mantiene la jornada de información posterior que crea las condiciones para la reflexión sobre la práctica.

Por tanto, la Aplicación IV se basa en el diálogo reflexivo fundamental entre el compañero y el profesor. Esta aplicación prefigura la que pueda realizarse con los estudiantes para facilitar su conversión en profesionales reflexivos (Capítulo VIII).

Una vez hecha la presentación y establecidas las condiciones de la sesión por el facilitador, se pide a los profesores participantes que se dividan en grupos de a tres, que denominaremos "tríadas". En cada tríada, cada docente adoptará uno de estos tres roles:

1. El profesor que impartirá en un futuro próximo una clase magistral. Lo llamaremos: *presentador*.
2. El profesor compañero, al que llamaremos: *capacitador*, que intervendrá en el diálogo con el presentador en la jornada de información inicial, anterior a la clase magistral, y en la sesión de información posterior, después de la clase. En realidad, el capacitador es el facilitador para el presentador.
3. Otro compañero, al que denominaremos: *informador*, observa al capacitador mientras actúa en los diálogos anterior y posterior a la clase. El informador podrá también dar ideas sobre las intenciones del presentador antes de la sesión de enseñanza y retroinformación después de la sesión de información posterior.

Para la sesión de información inicial, el presentador reflexionará y preparará la clase magistral que deberá impartir y a la que también asistirá el capacitador. En consecuencia, el presentador y el capacitador llevarán a cabo la sesión de información inicial en relación con la clase prevista. Al final de esta sesión, el presentador tendrá preparada la clase de acuerdo con los objetivos, contenidos y procedimientos, todo a su gusto, y el capacitador dispondrá de un cuadro general de la sesión prevista.

Tras este diálogo, el informador (que habrá observado el diálogo, pero sin intervenir) proporcionará retroinformación al capacitador acerca de su enfoque del modo de capacitar el presentador para la preparación de su clase magistral. En los Capítulos IV y V, se estudian las características del diálogo que promueve la reflexión y las destrezas correspondientes se consideran en los Capítulos X y XI. El elemento clave en el que hemos de insistir aquí es el papel del capacitador

para garantizar que el profesor (el presentador) se hace cargo de la responsabilidad primaria de la clase, la enseñanza y el aprendizaje y desarrollo profesional del docente (el presentador).

En la sesión de información posterior, tras la sesión de enseñanza, se desarrolla un procedimiento similar, en el que las tres partes intervienen en el diálogo reflexivo.

La Aplicación IV es importante por cuatro razones. En *primer lugar*, un grupo de varios profesores puede adquirir y reforzar sus destrezas y capacidades para participar en la práctica y el diálogo reflexivos. En el modelo de seminario que se describe más adelante, los profesores comparten una sesión de información inicial, imparten una clase en la sesión de enseñanza (p. ej., una clase magistral) y celebran un diálogo de información posterior. Este procedimiento de información posterior es la clave de la práctica reflexiva y permite al profesorado poner en común sus experiencias de trabajo profesional si no han experimentado las Aplicaciones II y III.

En *segundo lugar*, la experiencia constituye, a su vez, un modelo para los profesores que deseen conseguir que los alumnos reflexionen sobre su práctica como estudiantes. La práctica del diálogo reflexivo sirve para el desarrollo profesional de los profesores en este seminario con dos sesiones que pueden realizarse también con los estudiantes.

En *tercer lugar*, los profesores universitarios, cuando desempeñan la función capacitadora, practican asimismo su papel de facilitadores, que pueden aplicar también en el contexto de los estudiantes.

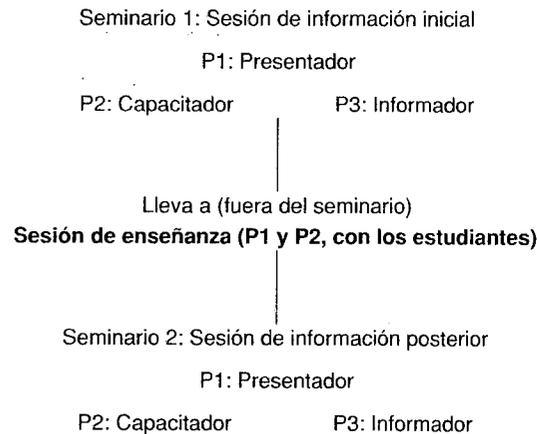
En *cuarto lugar*, hay una diferencia clave entre esta Aplicación, aparte del contexto de seminario, y las II y III. Como en las Aplicaciones II y III, el profesor recibe el apoyo de otro colega, el capacitador, en su reflexión sobre la práctica. Sin embargo, en la Aplicación IV, el compañero capacitador está apoyado, además, por otro colega, el informador, que proporciona al capacitador retroinformación sobre la capacitación del profesor. Por tanto, la presencia de un tercero, el informador, no sólo da oportunidad de proporcionar retroinformación al capacitador, sino que también, al estar "aparte" del capacitador, sitúa al informador en posición de iniciar la reflexión sobre el procedimiento que está ocurriendo entre el profesor presentador y el capacitador en el seminario con dos sesiones. Esta condición "objetiva" favorece la reflexión sobre la interacción dentro de la tríada (así como la práctica del profesor) que los dos participantes no pueden facilitarse de modo tan sencillo. Hay cierto paralelismo con el autoengaño potencial que surge cuando una persona reflexiona en solitario, al que nos referimos antes. En este caso, el mutuo engaño potencial está mitigado por la presencia de otra persona. Es un complemento añadido de reflexión del que carecemos en las condiciones de uno a uno.

La presencia del informador en la tríada supone otra ventaja. Cuando el informador comunica sus observaciones de la interacción entre el profesor que presenta y el capacitador, el primero practica un elemento importante de la facilitación eficaz: la retroinformación. El capacitador (y el presentador, que también recibe retroinformación) adquiere una práctica añadida al recibir esa información sobre las consecuencias de lo actuado. Tanto el dar como el recibir esta clase de información son atributos importantes del diálogo eficaz. Sin perjuicio de la exposición que haremos más adelante sobre las destrezas de la facilitación, podemos

asegurar que la fórmula del seminario, trabajando en tríadas, puede fomentar las condiciones del diálogo eficaz que, a su vez, promueva las condiciones de la práctica reflexiva. El informador puede proporcionar una retroinformación que cuestione la forma de desempeñar su papel de facilitador del capacitador, y promover, de ese modo, la reflexión crítica de este último.

Es más, el formato del seminario permite que los compañeros pongan en común sus aprendizajes partiendo de las impresiones que hayan recibido en el proceso. Aquí, el profesor-facilitador que dirija el seminario tiene que desplegar sus destrezas de facilitación (Capítulos X y XI) en la revisión del procedimiento del seminario.

En resumen, la Aplicación IV puede representarse como aparece en el diagrama de la Figura 7.5.



Nota: No es necesario que P3 asista a la sesión de enseñanza.

Figura 7.5. Seminario 1: La sesión de información inicial.

Hemos creado un seminario con dos sesiones, entre las cuales se celebra otra de enseñanza. La primera parte puede ocupar una jornada. Es un período de tiempo adecuado para presentar a los compañeros una introducción al desarrollo de la práctica reflexiva, así como para iniciar las sesiones de las tríadas dentro de la jornada. Todos los profesores que componen los tríos irán desempeñando todas las funciones, una en cada ocasión, tanto para practicar como para tener la oportunidad de preparar su correspondiente sesión docente que se celebrará entre las sesiones del seminario.

La segunda parte del seminario se repartirá entre media jornada para las sesiones de información posterior y un tiempo para la reflexión sobre todo el proceso.

El seminario. Primera parte: Sesión de información inicial

El trabajo que se realiza en la sesión de información inicial aparece resumido en el Cuadro 7.1.

Cuadro 7.1. Seminario 1: Desarrollo de la práctica reflexiva en tríadas. La sesión de información inicial

Se divide a los participantes en grupos de tres, debiendo desempeñar los siguientes roles:

Presentador: Profesor que prepara una sesión docente

Describe lo que desee conseguir en la sesión docente, en términos de objetivos, contenidos y métodos, un problema al que se enfrente como profesor o ambas cosas y dialogue sobre ello con el capacitador. Procure ser breve y concreto.

El "problema" debe constituir una auténtica preocupación para usted en su función docente.

Capacitador: Compañero que observará la sesión docente

Usted tiene que trabajar con el presentador sobre sus objetivos, etc., capacitándole para que piense cómo podrá conseguir sus objetivos o solucionar el problema. La finalidad de la capacitación consiste en ayudar al presentador a:

- Centrarse sobre las cuestiones de interés.
- Asumir y mantener la responsabilidad de conseguir que se alcancen sus objetivos.
- Pasar a alguna acción o acciones específicas que adopte en la sesión.

Haga preguntas abiertas (¿Cómo sabes...? ¿Qué quieres decir con esto?). El objetivo consiste en capacitar al presentador para que defina o redefina la cuestión y su relación con ella en términos concretos, con el fin de que el *presentador* tome algunas iniciativas para lograr sus objetivos y hacerlo con eficacia. Trate de centrarse en lo que pueda hacer el *presentador* y no en lo que deba o debiera hacer. He aquí algunas preguntas útiles:

- ¿Qué quieres conseguir?
- ¿Cómo sabes si...?
- ¿Cómo puedes hacer que suceda así?
- ¿Qué te parece si...?
- ¿Qué crees que ocurrirá si...?
- ¿Qué puedes hacer para...?
- ¿Qué crees que pasará...?
- ¿Crees que...?
- ¿Qué serviría de ayuda?
- ¿Qué podrías conseguir así?
- ¿Qué harás...?
- ¿Cuándo harás...?
- ¿Qué puede ocurrir?

Informador: Persona que observa lo que ocurre en la sesión

El informador escucha lo que se *dice*, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán más o menos útiles para capacitar al presentador a progresar en relación con su problema o problemas. El informador escucha y atiende también a los *sentimientos* del presentador en relación con el problema o problemas.

Por último, el informador también observa lo que el presentador haya "*puesto de su parte*" (o no) en relación con el problema: ¿Cuál es la "*voluntad*", el "*compromiso*" o la *motivación* del presentador con respecto al problema y su posible solución?

Otros puntos de los que puede ocuparse el informador son:

- ¿El capacitador aporta soluciones al presentador?
- ¿Se centra el presentador en lo que puede hacer?
- ¿Evita el presentador resolver el problema?
- ¿La acción que propone el presentador es lo bastante específica?

Al prepararse para el diálogo, el presentador necesitará cierto tiempo para sí, con el fin de pensar en la futura sesión docente, por ejemplo, entre 10 y 15 minutos. Durante este período, el capacitador y el informador pueden dialogar acerca del sentido en el que las preguntas anteriores puedan ser útiles al presentador. Después, el presentador y el capacitador emplearán entre 20 y 25 minutos en la sesión de información inicial. Después de la sesión y de una pausa, ambos ponen en común en la tríada su experiencia de la sesión. El informador emplea unos 10 minutos en proporcionar retroinformación a los otros dos participantes.

Estos períodos que se sugieren pueden ampliarse por acuerdo entre el profesor-facilitador y los participantes. Dependerá, sobre todo, del tiempo total del que se disponga para la sesión.

Examinemos lo que ocurre en esta etapa de información inicial de la Aplicación IV, desde la perspectiva de cada uno de los tres roles.

— El presentador

El profesor que presenta desempeña un papel real. Prepara una futura sesión de enseñanza con un compañero que asistirá con él a la misma. Al pensar en ella, tiene la ventaja de articular sus intenciones y afrontar los problemas y posibles preocupaciones relacionados con la sesión. En términos de la práctica reflexiva, la sesión de información inicial constituirá el momento de reflexión del profesor sobre su práctica *anterior*, con los problemas que considere conveniente suscitar y que sean fundamentales para su práctica profesional, con vistas a prestarles atención en la sesión docente que tenga lugar tras la de información inicial. En este sentido, la sesión de información inicial es idéntica a la de la Aplicación III.

— El capacitador

El compañero también desempeña un papel real, porque participa en la sesión de información inicial con el presentador antes de la sesión docente prevista. El término *capacitador* es intencionado. Se trata de un capacitador en el sentido de que su tarea consiste en capacitar al presentador para que asuma la responsabilidad primaria de la sesión de información. Su responsabilidad consiste en proporcionar apoyo, plantear cuestiones y estimular lo que promueva el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesor-presentador. El capacitador participa en el diálogo reflexivo con el presentador reflexionando sobre la práctica de éste previa al inicio de la sesión docente a continuación de la información inicial. En esta sesión, el capacitador desempeña, en realidad, el papel de facilitador con respecto al presentador. En consecuencia, dentro de la tríada, la capacitación es una práctica útil para la facilitación.

Es más, es posible que dé la sensación de que las preguntas que se plantean en los Cuadros 7.1 y 7.2 son sencillas y comunes. Son abiertas a propósito, pero permiten la aparición de otras más difíciles en el transcurso del diálogo. Están pensadas para capacitar al presentador para que reflexione y, dependiendo del contexto, pueden ser muy comprometidas. Por tanto, el diálogo puede convertirse para el presentador en críticamente reflexivo.

— El informador

El compañero que actúa como informador desempeña un papel fundamental. Como informador, toma nota, en primer lugar, de las aportaciones del capacitador al diálogo de la sesión de información inicial. Su finalidad principal consiste en dar fe y registrar hasta qué punto capacita verdaderamente el capacitador al presentador para que utilice sus pensamientos, sentimientos y acciones potenciales en relación con la clase magistral prevista. Concluido el diálogo, el informador facilita retroinformación al capacitador sobre el grado en el que haya cumplido su finalidad. Además, el informador también puede proporcionar retroinformación al presentador, respecto a su forma de responder al capacitador, así como comunicarle cómo "ve" las cuestiones presentadas tal como lo hayan sido, p. ej., en torno al compromiso, como en el ejemplo del Cuadro 7.1.

Esta tarea esencial de proporcionar información sobre las consecuencias de lo ocurrido (respecto a dar y recibir retroinformación, véase el Capítulo XI) es una práctica importante para la sesión de información posterior, que tiene lugar tras la sesión docente. El desarrollo de la práctica reflexiva requiere la capacidad y la destreza de ofrecer y recibir retroinformación. La eficacia con la que se dé (y se reciba) la retroinformación contribuye a la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo profesional. Por ejemplo, es fácil que el hecho de proporcionar una retroinformación que pudiera ser destructiva suponga el cierre del receptor a nuevas retroinformaciones, en cuyo caso, el aprendizaje será limitado o inexistente y, en consecuencia, no habrá ningún desarrollo profesional ni cambio potencial. El informador también utiliza ciertas cualidades propias del facilitador, con lo que asimismo adquiere práctica de esa función.

En términos de la práctica reflexiva, la función del informador es esencial ya que observa la acción cuando se produce. Su presencia facilita la base de la reflexión sobre la interacción entre el presentador y el capacitador, mediante el registro de lo observado por el informador. Éste, por la retroinformación que facilita al capacitador, le proporciona una visión de su aportación al diálogo reflexivo. La presencia del informador aclara también otra aportación importante. Al concentrarse, principalmente, en la interacción en cuanto diálogo reflexivo, el informador articula el procedimiento. Así, puede hacer comentarios sobre la conducta relativa al diálogo reflexivo y sobre el procedimiento del diálogo reflexivo: el metanivel. En consecuencia, puede darse una reflexión sobre el diálogo reflexivo. Nos referimos a esto en el Capítulo V, cuando mostramos los niveles de las escalas de la acción "hasta" la reflexión y "de vuelta" a la acción, en un flujo interactivo de reflexión sobre la reflexión. El informador, el capacitador y el presentador pueden participar en el aprendizaje sobre su aprendizaje en relación con la práctica reflexiva y el diálogo reflexivo. En realidad, esta etapa, en la tríada, es una revisión del procedimiento.

Por último, al dar retroinformación y comunicar su forma de ver las cosas al capacitador (y, en menor medida, al presentador), el informador también puede ofrecer a cada uno un cuadro críticamente reflexivo que les conduzca más allá de sus formas actuales de contemplar sus roles como profesor y facilitadores.

Finalizada esta sesión de información inicial, los tres participantes de cada tríada se intercambian sus papeles y, una vez terminada la siguiente sesión de información inicial, vuelven a hacerlo. Al final de las tres sesiones de información inicial, cada profesor ha desempeñado cada uno de los roles y, en dos de ellos, ha ejercitado algunas de las destrezas y cualidades del facilitador. De este modo, los tres estarán preparados para la etapa siguiente: la sesión docente, a la que asistirá el capacitador del presentador.

Al final de esta parte del seminario, el facilitador inicia una revisión plenaria de la jornada para que los participantes reflexionen colectivamente sobre el procedimiento. Nos ocuparemos con mayor detenimiento de esta revisión al terminar la descripción del seminario.

La sesión docente intermedia

Las sesiones de información inicial van seguidas por la sesión docente, en la que estará presente el capacitador. (La presencia del informador es opcional.) Al final de la sesión inicial, el presentador y el capacitador se habrán puesto de acuerdo sobre el plan de la sesión docente a la que asistirán ambos. Es preciso avisar a los estudiantes de la presencia de otro u otros compañeros. Transcurrido un período de tiempo adecuado para culminar las sesiones docentes, los compañeros de tríada regresan al seminario para celebrar las sesiones de información posterior.

El seminario. Segunda parte: Sesión de información posterior

El formato de la sesión de información posterior se muestra en el Cuadro 7.2. Por tanto, en este seminario de dos sesiones, los profesores desarrollan y refuerzan su comprensión y su capacidad de participar en la reflexión sobre la

Cuadro 7.2. Seminario 2: Desarrollo de la práctica reflexiva en tríadas. La sesión de información posterior

La sesión de información posterior utiliza las mismas tríadas que intervinieron en la sesión de información inicial. En la presente sesión, tanto el profesor presentador como el capacitador se ajustan al plan acordado en la sesión de información inicial, puesto en práctica en la sesión docente. Además, como antes, el profesor que desempeña el papel de capacitador puede recibir retroinformación del informador sobre la sesión tras su intervención con el profesor presentador.

Presentador: Profesor que ha presentado una sesión docente

Describe lo que haya conseguido en la sesión docente, en términos de objetivos, contenidos y métodos, el problema que haya señalado en el desempeño de sus funciones como profesor o ambas cosas y dialogue sobre ello con el capacitador.

Capacitador: Compañero que ha asistido a la sesión docente

Usted tiene que trabajar con el presentador sobre lo que haya logrado en cuanto a sus objetivos, etc., capacitándole para que piense hasta dónde haya cumplido sus objetivos o solucionado el problema.

He aquí algunas preguntas útiles:

- ¿Qué sensación tienes sobre el desarrollo de la sesión...?
- ¿Qué has intentado conseguir?
- ¿Hasta qué punto crees que has conseguido tus objetivos?
- ¿Qué influyó en la sesión?
- ¿Qué te llevó a enfocar de ese modo concreto el contenido?
- Dices que pensaste que las preguntas que estabas haciendo eran confusas. ¿En qué sentido lo eran?
- ¿Qué puedes hacer a este respecto?
- ¿Qué cambios concretos harías en el futuro en relación con esta parte del programa...?
- ¿Cómo puedes...?

Y preguntas reflexivas, pistas, sobre el procedimiento:

- ¿Qué efecto produjo la sesión de información inicial sobre tu ejercicio docente?
- ¿Qué puedes estar haciendo de forma diferente desde entonces?
- ¿Qué efecto ha tenido en lo que crees y sientes sobre esto?

El objetivo consiste en capacitar al presentador para que defina o redefina las cuestiones y su relación con ellas en términos concretos para que el *presentador* dé algunos pasos para aclarar y reflexionar sobre su enfoque, modificándolo, quizá, en el futuro. Trata de centrarte en lo que pueda hacer el *presentador* y no en lo que deba o debiera hacer.

El capacitador también proporcionará retroinformación al presentador sobre los resultados imprevistos habidos en la sesión docente, de los que el profesor pueda o no haber tenido conciencia.

Informador: Persona que observa lo que ocurre en la sesión

El informador escucha lo que se *dice*, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán más o menos útiles para capacitar al presentador a reflexionar sobre el problema o problemas. El informador escucha y atiende también a los *sentimientos* del presentador en relación con el problema o problemas y el grado en el que el capacitador los haya tenido en cuenta.

Por último, el informador también atiende a lo que el presentador haya *"puesto de su parte"* (o no) en relación con el problema: ¿Cuál es la *"voluntad"*, el *"compromiso"* o la *motivación* del presentador con respecto al problema y su posible solución?

Otros puntos de los que puede ocuparse el informador son:

- ¿El capacitador aporta soluciones al presentador?
- ¿El capacitador urge la acción cuando el reconocimiento es suficiente?
- ¿Se centra el presentador en lo que puede hacer?
- ¿Evita el presentador o no se da cuenta de los problemas que surgen?
- ¿La acción que propone el presentador es lo bastante específica?

En el diálogo de información posterior, el presentador y el capacitador se dedican a reflexionar sobre la sesión docente y la práctica desarrollada por el primero de acuerdo con las líneas acordadas en la sesión de información inicial. Durante este período, el informador registrará las partes significativas de la interacción, tal como las perciba el informador. El diálogo entre el presentador y el capacitador puede durar entre 30 y 45 minutos. Después de la sesión y de una pausa, el presentador y el capacitador ponen en común en el trío su experiencia de la sesión. El informador utiliza entre 20 y 30 minutos en proporcionar retroinformación a los otros dos participantes. Con respecto al capacitador, el informador se centrará en las destrezas de aquél y en su eficacia a la hora de proporcionar retroinformación. Con respecto al presentador, lo importante será el grado de eficacia demostrado en la recepción de la retroinformación, así como la visión de su conducta observada por el informador.

Estos períodos que se sugieren pueden ampliarse por acuerdo entre el profesor-facilitador y los participantes. Dependerá, sobre todo, del tiempo total del que se disponga para la sesión.

práctica mediante el diálogo reflexivo; utilizan el seminario como modelo potencial para el desarrollo de la práctica reflexiva de los estudiantes, y desarrollan y refuerzan sus destrezas de facilitación.

Con respecto a esta última, la facilitación, se produce en dos niveles. El primero es, primordialmente, en el que el profesor trabaja como capacitador. Al actuar así, puede *liberar* al profesor presentador de la responsabilidad del procedimiento de información inicial mientras se concentra en la reflexión sobre la práctica. En consecuencia, el capacitador puede ofrecer el procedimiento que conduzca mejor a que el profesor presentador trabaje sobre su práctica. El segundo nivel es el de la facilitación del seminario en su totalidad. En este caso, el facilitador modela el procedimiento necesario para que el seminario acerque efectivamente la reflexión sobre la práctica a un grupo potencial de estudiantes.

— Revisión del seminario: Sesión plenaria

Este segundo sentido de la facilitación puede utilizarse en la revisión del procedimiento de ofertar el seminario, de manera que los participantes reflexionen juntos en un metanivel más general sobre su experiencia del seminario y el modo de programarlo para los estudiantes.

Además, la revisión puede utilizarse con el conjunto del seminario para que los participantes reflexionen colectivamente sobre la finalidad principal de éste para reforzar la reflexión sobre la práctica. La experiencia del acontecimiento, la Aplicación IV, tal como la hemos descrito, constituye un medio para examinar la práctica reflexiva y su contribución a la práctica, el aprendizaje y el desarrollo profesionales. Los usuarios de las Aplicaciones II y III pueden incluir este procedimiento de revisión en sus respectivas fórmulas.

La Aplicación IV es un medio completo y potencialmente riguroso de ocuparse de las cuestiones del diálogo reflexivo, la práctica reflexiva, la facilitación y la práctica del seminario, para un número importante de profesores, con un formato cooperativo y no aislante. Sin embargo, somos conscientes de las restricciones de recursos y de tiempo en las que se desenvuelven los docentes y de las limitaciones que pesan también sobre los formadores del profesorado, que tienen la responsabilidad de poner en marcha esas actuaciones. En consecuencia, presentamos la Aplicación IVa, como versión abreviada de la Aplicación IV.

Aplicación IVa: Diálogo reflexivo con otros colegas. La posibilidad de desarrollar una práctica reflexiva

La Aplicación IVa tiene la misma estructura de la primera parte del seminario: la sesión de información inicial, con las tríadas, las indicaciones del Cuadro 7.1 y con una duración de una jornada. El presentador tiene en cuenta una sesión docente que realizará en un futuro próximo. El fin que persigue el capacitador consiste en apoyar al presentador en la preparación de la sesión. El presentador y el capacitador participan en el procedimiento de diálogo reflexivo. Al preparar la sesión docente, el presentador puede destacar determinadas cuestiones de su práctica anterior que desee tratar. Después del diálogo, el informador comunica sus observaciones, como en la IV. En la Aplicación IVa, hacia el final del seminario, el facilitador puede celebrar una sesión de revisión del procedimiento sobre lo que se haya conseguido, así como para apoyar a los participantes en el sentido de cómo seguir avanzando en esta línea a partir del seminario.

A continuación del seminario, el presentador puede optar por una de las fórmulas siguientes:

1. Como en la Aplicación II, reflexionando a solas después del acto docente.
2. Una variación de la Aplicación II, en la que el profesor invite al capacitador para sostener un diálogo reflexivo después de que el primero haya terminado su sesión docente, a la que no asista el segundo.
3. Una variación de la Aplicación III, en la que el capacitador asista a la jornada docente y participe en el diálogo reflexivo de una sesión de información posterior a la de carácter docente.

La tercera opción es la que más se acerca al seminario de la Aplicación IV. Las opciones 2 y 3 dejan la iniciativa a las partes implicadas.

La concesión de recursos destinada al mantenimiento de los seminarios para el desarrollo de la práctica reflexiva y la formación de profesores como facilitadores es un elemento importante para la continuidad del desarrollo profesional del profesorado. Somos conscientes de la responsabilidad que suponen la administración de los recursos y el desarrollo profesional del profesorado, y reconocemos que se trata de una cuestión política que requiere acciones en los niveles central y de facultad. El programa de desarrollo profesional sugerido en las aplicaciones IV y IVa también puede constituir una prueba a los efectos de la evaluación de la calidad.

Por último, la experiencia del seminario dividido en dos sesiones constituye un modelo para su posible aplicación a los estudiantes lo cual es tema de nuestro próximo capítulo.

CAPÍTULO VIII

Desarrollo de la práctica reflexiva: El diálogo reflexivo del alumno

En este capítulo, describimos el procedimiento por el que los estudiantes se inician en el aprendizaje críticamente reflexivo mediante el diálogo reflexivo. Los profesores pueden conseguir esta participación mediante la facilitación de un procedimiento que pretende crear las condiciones para que los estudiantes comprendan la práctica del diálogo reflexivo y que adquieran la capacidad y destreza necesarias para participar en él.

En el Capítulo VII, hemos expuesto una vía de acceso para los profesores que atraviesa diversas etapas, desde la reflexión personal hasta la facilitación del diálogo reflexivo para un grupo de docentes. En *primer lugar*, hemos indicado cómo pueden introducirse los profesores en el procedimiento del diálogo reflexivo, como elemento de su propio desarrollo profesional; en *segundo lugar*, hemos visto cómo pueden trabajar unos docentes con otros manteniendo un diálogo reflexivo; en *tercer lugar*, hemos expuesto cómo pueden los profesores, en calidad de facilitadores, capacitar a grupos de docentes para que participen en el procedimiento del diálogo reflexivo.

Ahora, podemos añadir una cuarta finalidad. Al pasar por la experiencia de las Aplicaciones I-IV del Capítulo VII, los profesores no sólo están en condiciones de comprender el diálogo reflexivo, sino de modelar la idea y el procedimiento ante los estudiantes.

Si se pide a los profesores que inicien a un número significativo de alumnos en el diálogo reflexivo, su experiencia de las sesiones en las que se les ha facilitado el acceso al diálogo reflexivo les permite repetir el procedimiento de facilitación (Aplicación IV: el seminario de los profesores) con los estudiantes. Los docentes tienen la experiencia de haber participado en el procedimiento de un seminario que, a su vez, pueden utilizar para iniciar a sus alumnos en el diálogo reflexivo.

Los profesores necesitan también (además de la capacidad de comunicar la idea del diálogo reflexivo) las destrezas de facilitación y la capacidad de modelar las habilidades de diálogo, de manera que los estudiantes puedan adquirir las destrezas que, a nuestro parecer, son inherentes al procedimiento del diálogo