

Universitat Oberta de Catalunya

Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento

TESIS DOCTORAL

La construcción conjunta de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: un análisis de la interacción en torno a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales

Autor:

Miguel Ángel Herrera Pavo

Directoras:

Dra. Esther Rodríguez Vidales

Dra. Rosario Ordóñez Sierra

Sevilla, junio de 2014

Índice

Índice de ilustraciones.....	V
Índice de gráficos.....	VII
Índice de tablas.....	IX
Agradecimientos.....	XI
Introducción.....	XIII
Primera Parte: Marco teórico.....	3
Capítulo 1. La práctica reflexiva.....	5
1.1. La práctica docente en la formación inicial.....	5
1.2. Conceptualización de la práctica reflexiva.....	8
1.2.1. Las ideas de Dewey.....	10
1.2.2. Las ideas de Schön.....	12
1.2.3. Las ideas de Perrenaud.....	15
1.3. El enseñante reflexivo.....	20
1.4. Los diarios de clase como instrumento para promover la práctica reflexiva.....	24
1.4.1. El paradigma del pensamiento del profesorado.....	25
1.4.2. El aprendizaje reflexivo y las teorías de la acción.....	27
1.4.3. Los dilemas del profesorado y los diarios como espacio narrativo.....	31
1.4.4. El diario de la práctica docente.....	33
1.4.5. El blog como soporte para los diarios de la práctica docente.....	38
1.5. Modelos de análisis de la reflexión.....	42
1.5.1. Niveles de racionalidad deliberativa.....	42
1.5.2. Niveles de pensamiento pedagógico.....	43
1.5.3. Criterios para reconocer diferentes tipos de escritura reflexiva.....	45
1.5.4. Formas e intereses de la reflexión.....	47
1.5.5. Modelo de evaluación de la práctica reflexiva.....	48
1.5.6. Marco conceptual para la escritura reflexiva.....	50
1.5.7. Categorías de análisis del pensamiento reflexivo.....	51
1.5.8. Niveles de reflexión.....	53
1.5.9. Resumen de los modelos presentados.....	54
1.6. El análisis de la reflexión aplicado a diarios/blogs reflexivos, experiencias recientes.....	55

1.6.1. Wallace y Oliver (2003)	55
1.6.2. Chirema (2007).....	57
1.6.3. Watts y Lawson (2009).....	58
1.6.4. Dos y Demir (2013).....	58
1.6.5. Aspectos relevantes de los estudios presentados	59
Capítulo 2. La interacción	63
2.1. El estudio de la interacción asíncrona	63
2.2. El análisis de la interacción	64
2.2.1. Modelos de análisis de la interacción	65
2.2.2. El enfoque cognitivo.....	65
2.2.3. El pensamiento crítico	67
2.2.4. Teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje.....	79
2.2.5. El socio-constructivismo	83
2.2.6. Resumen de los modelos de análisis de la interacción	96
2.3. El análisis de la interacción aplicado a blogs educativos, experiencias recientes.....	98
2.3.1. Hou, Chang y Sung (2009)	98
2.3.2. Wang, Woo y Zhao (2009)	100
2.3.3. Lucas y Moreira (2011)	102
2.3.4. Maheridou, Antonionu, Tsitskari y Kourtessis (2012).....	103
2.3.5. Chu, Chan y Tiwari (2012).....	104
2.3.6. Aspectos relevantes de los estudios presentados	106
Segunda Parte: Proceso de investigación.....	113
Capítulo 3. Metodología.....	115
3.1. Diseño de la investigación.....	115
3.2. Los estudiantes	116
3.3. Preguntas que la investigación trata de responder	116
3.4. Obtención de los datos	117
3.4.1. Diarios de clase.....	118
3.4.2. Trabajo colaborativo.....	119
3.4.3. Entrevistas estandarizadas abiertas.....	119
3.4.4. Observación de sesiones de clase	120
3.4.5. Revisión de documentación.....	121

3.4.6. Notas de campo.....	121
3.5. Elaboración de los datos.....	121
3.5.1. La visión de los estudiantes sobre las prácticas.....	122
3.5.2. Los usos de los Diarios de prácticas.....	124
3.5.3. Construcción del conocimiento práctico.....	126
Capítulo 4. Presentación y discusión de los datos.....	129
4.1. Las prácticas de enseñanza.....	129
4.1.1. El estudiante ante las prácticas de enseñanza.....	130
4.1.2. La actuación en el aula.....	147
4.1.3. Las relaciones en el aula.....	155
4.1.4. Las concepciones sobre la profesión docente.....	175
4.2. Los Diarios de prácticas.....	181
4.2.1. Utilidad de los diarios, según los estudiantes.....	182
4.2.2. Procesos de reflexión en los Diarios.....	187
4.2.3. La interacción en los Diarios.....	193
4.3. Dilemas y construcción del conocimiento práctico.....	210
4.3.1. Dilema: Control de la clase.....	211
4.3.2. Dilema: Recursos materiales.....	232
4.3.3. Apuntes sobre la construcción de conocimiento en torno a los dilemas.....	246
Capítulo 5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....	251
5.1. Conclusiones.....	251
5.1.1. Objetivo 1.....	251
5.1.2. Objetivo 2.....	255
5.1.3. Objetivo 3.....	258
5.2. Limitaciones.....	259
5.3. Prospectiva.....	260
Referencias bibliográficas.....	263
Anexos.....	278
Anexo I: Datos del Análisis de Redes Sociales.....	278

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Modelo de pensamiento y actividad docente (Clark & Peterson, 1984, p. 13)	25
Ilustración 2: Ámbitos de impacto formativo de los diarios (Zabalza, 2004, p. 19)	36
Ilustración 3: Elementos de una experiencia educativa (Garrison et al., 1999, p. 88)	72
Ilustración 4: Modelo <i>Practical Inquiry</i> (PI) de Garrison et al. (1999, p. 99)	74
Ilustración 5: Las cuatro dimensiones del modelo de evaluación (Manca et al., s.f.).....	78
Ilustración 6: Instrumentos de recogida de datos	118
Ilustración 7: Flujos de la interacción en el blog	194
Ilustración 8: Flujo de los procesos de interacción afectiva en el blog.....	198
Ilustración 9: Flujo de los procesos de interacción cognitiva en el blog.....	198
Ilustración 10: Flujo de los procesos colaborativos en el blog	199
Ilustración 11: Flujo de los procesos de interacción social en el blog	199
Ilustración 12: Control de la clase (discusión sobre los aportes al blog)	222
Ilustración 13: Recursos materiales (discusión sobre los aportes al blog).....	238

Índice de gráficos

Gráfico 1: Opiniones sobre la utilidad del blog	184
Gráfico 2: La reflexión en el blog, según los niveles determinados por Larriveé (2008)	188
Gráfico 3: Situación que origina la reflexión, por niveles (Larriveé, 2008)	190
Gráfico 4: Niveles de reflexión de los artículos, por semana de publicación	191
Gráfico 5: Participación de cada estudiante en el blog según los niveles de reflexión	192
Gráfico 6: Los procesos de interacción en el blog	201
Gráfico 7: Los procesos colaborativos	202
Gráfico 8: Los procesos de interacción social	203
Gráfico 9: Los procesos de interacción afectiva	206
Gráfico 10: Los procesos de interacción cognitiva	208
Gráfico 11: Distribución de las contribuciones en la Fase 3 del modelo en función del posicionamiento con respecto al dilema, por cada caso	224
Gráfico 12: Distribución de las contribuciones a la discusión del dilema "Control de la clase" según las fases del modelo	225
Gráfico 13: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la primera etapa de las prácticas: Sevilla	227
Gráfico 14: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la segunda etapa de las prácticas: Liverpool	229
Gráfico 15: Distribución de las contribuciones a la discusión del dilema "Recursos materiales" según las fases del modelo	240
Gráfico 16: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la primera etapa de las prácticas: Sevilla	242
Gráfico 17: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la segunda etapa de las prácticas: Liverpool	244

Índice de tablas

Tabla 1: Fases del pensamiento reflexivo (Dewey, 1910/2007, pp. 117-124).....	11
Tabla 2: Fases de la reflexión en la acción (Schön, 1987/1992, p. 38).....	14
Tabla 3: Cualidades a desarrollar en los profesores en formación (Zeichner & Liston, 1999, p. 508).....	22
Tabla 4: 16 Dilemas de Berlak y Berlak (1981).....	31
Tabla 5: Características de un blog	39
Tabla 6: Varias formas de usar Weblogs (Wang & Woo, 2008, p. 8)	40
Tabla 7: Niveles de racionalidad deliberativa (Van Manen, 1977, pp. 226-227)	43
Tabla 8: Niveles de pensamiento pedagógico reflexivo de Sparks-Langer et al. (1990)	44
Tabla 9: Criterios para reconocer la evidencia de diferentes tipos de escritura reflexiva (Hatton & Smith, 1995, pp. 48-49).....	46
Tabla 10: Formas de reflexión (Louden, 1992).....	47
Tabla 11: Formas e intereses de la reflexión según Grunau et al. (2000, p. 49).....	48
Tabla 12: Modelo de evaluación de la práctica reflexiva (Ward & McCotter, 2004, p. 250)	49
Tabla 13: Marco conceptual para la escritura reflexiva (Moon, 2007, pp. 198-199).....	50
Tabla 14: Codificación del pensamiento reflexivo de Kember et al. (1999, p. 25).....	51
Tabla 15: Esquema de categorías de análisis del pensamiento reflexivo de Kember et al. (2008, pp. 372-375).....	52
Tabla 16: Niveles de reflexión (Larriveé, 2008, p. 348).....	53
Tabla 17: Modelos de análisis de la práctica reflexiva	54
Tabla 18: Estudios que aplican el análisis de los niveles de reflexión a diarios /blogs.....	61
Tabla 19: Instrumento de análisis de contenido de Henri (1992, p. 127)	66
Tabla 20: Categorías e indicadores desarrollados por Newman et al. (1995, pp. 6-8).....	69
Tabla 21: Instrumento de análisis de contenido de Bullen (1997, pp. 107-110).....	70
Tabla 22: Plantilla de codificación de CI (Garrison et al., 1999, p. 89).....	73
Tabla 23: fases, descriptores y perspectivas del modelo PI (Fahy, 2005, p. 16)	75
Tabla 24: Indicadores del modelo de evaluación (Manca et al., s.f.).....	78
Tabla 25: Marco analítico para el compromiso cognitivo (Zhu, 1996)	80
Tabla 26: Transcript Analysis Tool (TAT)	82
Tabla 27: <i>Interaction Analysis Model</i> (Gunawardena et al., 1997, p. 414)	85
Tabla 28: Categorización de mensajes según el modelo de Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001, p. 626).....	87
Tabla 29: Modelo de Järvelä y Häkkinen (2003).....	91

Tabla 30: Sistema de categorías para evaluar procesos de construcción de conocimiento. Pena-Shaff y Nicholls (2004, p. 254)	93
Tabla 31: Categorías definidas por Weinberger y Fisher (2006, pp. 73-77) para el análisis de la construcción de conocimiento argumentativo	94
Tabla 32: Modelos de análisis de la interacción	97
Tabla 33: Instrumento de Chu et al. (2012, p. 993)	105
Tabla 34: Estudios que realizan análisis de contenido en blogs	108
Tabla 35: Identificación de los estudiantes participantes en el estudio	116
Tabla 36: Preguntas de la investigación.....	117
Tabla 37: Categorías iniciales del análisis inductivo.....	123
Tabla 38: Categorías inductivas y deductivas sobre el uso del blog.....	125
Tabla 39: Adaptación de las fases del Modelo IAM (Gunawardena et al., 1997)	127
Tabla 40: Resumen metodológico	128
Tabla 41: Ejemplos de codificación, según los niveles de reflexión de Larriveé (2008).....	188
Tabla 42: Categorización de los procesos de interacción en el blog	200
Tabla 43: Distribución de los comentarios de los estudiantes en prácticas en función de las categorías definidas.....	201
Tabla 44: Evolución del dilema “Control de la clase” en la primera fase de las prácticas: Sevilla	226
Tabla 45: Evolución del dilema “Control de la clase” en la segunda fase de las prácticas: Liverpool.....	228
Tabla 46: Evolución del dilema “Recursos materiales” en la primera fase de las prácticas: Sevilla	241
Tabla 47: Evolución del dilema “Recursos materiales” en la segunda fase de las prácticas: Liverpool	243
Tabla 48: Comparación de resultados de aplicación del modelo IAM (Gunawardena et al., 1997) en investigaciones recientes.....	248
Tabla 49: Datos de centralidad para los procesos de interacción en el blog	278
Tabla 50: Datos de centralidad para los procesos de interacción afectiva en el blog	278
Tabla 51: Datos de centralidad para los procesos de interacción cognitiva en el blog	279
Tabla 52: Datos de centralidad para los procesos colaborativos en el blog	279
Tabla 53: Datos de centralidad para los procesos de interacción social en el blog	280

Agradecimientos

Mis agradecimientos a la Dra. Esther Rodríguez Vidales, que cuando era Vicedecana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla me franqueó el acceso al Programa de prácticas de Liverpool para que pudiera realizar mi investigación, ofreciéndose después a dirigir este trabajo.

Mis agradecimientos también a la Dra. Rosario Ordóñez Sierra, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla quien me prestó su apoyo cuando más lo necesitaba y tutorizó diligentemente este trabajo.

También quiero agradecer al Prof. Jesús Casado Rodrigo, del Departamento de Didáctica de la Lengua y las Filologías Integradas de la Universidad de Sevilla, quien ha sido mi compañero en esta investigación y cuya colaboración ha sido indispensable.

Agradezco también a todas las personas que me brindaron su tiempo y me permitieron asomarme a los escenarios de práctica docente objeto de este estudio: tutores académicos, tutores profesionales, estudiantes en prácticas, alumnado y profesionales de los centros educativos de Sevilla y Liverpool que visitamos.

Agradezco al Dr. Mario Coscarello, de la Universidad de la Calabria, su ayuda al revisar mi trabajo de Análisis de Redes Sociales, materia en la que él es experto. Sin su colaboración no hubiera podido incorporar esta metodología a mi trabajo.

Por último, quiero agradecer especialmente el ánimo, la compañía y las larguísimas conversaciones sobre la redacción de esta tesis a la doctoranda Isa Giunta, de la Universidad de la Calabria, con quien he compartido no pocos desvelos.

Introducción

La investigación que presentamos se circunscribe al ámbito de las prácticas de enseñanza de último año de la titulación¹ de Maestro² de la Universidad de Sevilla. En esta introducción queremos dar una visión general del problema que analizamos en este trabajo, así como una descripción del programa de prácticas que se constituye en caso de estudio, los objetivos, el enfoque y las distintas fases de la investigación; además de presentar la estructura de este informe.

1. La problemática de las prácticas de enseñanza en la formación inicial de maestros

El alumnado de magisterio, cuando se enfrenta al periodo de formación práctica, lleva consigo un conjunto de aprendizajes que ha de poner a prueba en el contexto real de un centro educativo, de una clase con alumnos. No sólo los aprendizajes de la facultad, sino toda su biografía escolar –el conjunto de experiencias que ha vivido– le han ayudado a construir una idea de sí como maestro que habrá de someter a evaluación en un escenario práctico. Durante las seis semanas³ que dura la experiencia habrá de confrontar sus proyectos como docente con sus posibilidades de ejecución de esos proyectos. Muchas de las experiencias que vivirá serán disruptivas y darán lugar a dilemas (Zabalza, 2004) prácticos. A partir de los intentos de solventar estos dilemas comenzará previsiblemente a generar teorías de la acción (Argyris & Schön, 1974, 1978) que serán una base para su futuro quehacer docente.

Sin embargo, el seguimiento que tienen estos procesos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio en prácticas, pese a ser muy importantes para su formación, es mínimo por parte de la universidad, hasta tal punto que:

¹ Actualmente, la titulación de Maestro, tras los cambios en los planes de estudio favorecidos por la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, es un Grado que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sin embargo, la presente investigación se llevó a cabo cuando estos estudios aún eran de Diplomatura. No obstante, aunque el plan al que se circunscribe nuestra investigación esté actualmente extinguido, la estructuración de las asignaturas de Prácticas es similar, si no idéntica, y por tanto, las conclusiones de nuestro estudio son igualmente válidas en el nuevo contexto.

² A lo largo de todo el informe se emplea el masculino genérico siguiendo un principio de economía del lenguaje. No obstante, siempre entendiendo a este principio de economía, se emplean nombres colectivos, perífrasis o construcciones metonímicas cuando es posible, evitando el uso de desdoblamientos y barras.

³ La asignatura Prácticas de enseñanza II, tanto en la Diplomatura, como ahora en el Grado, es una asignatura anual, pero el tiempo efectivo que los estudiantes pasan haciendo las prácticas en los centros educativos a los que son asignados es de seis semanas.

(...) salvo el hecho, en sí mismo valioso para el alumnado en prácticas de ser el primer contacto con situaciones educativas reales, el profesorado universitario ha hecho una clara dejación de su función supervisora y formadora, con la consiguiente descoordinación con los tutores de los centros, y la anulación de las posibilidades que la experiencia vivida brindaba al alumnado para su enriquecimiento profesional (Pérez Gómez, Barquín Ruiz, & Angulo Rasco, 1999, p. 9).

Esta dejación de funciones por parte del profesorado universitario puede estar motivada en buena parte por la dificultad que plantea –tal y como hoy día se entiende el prácticum– hacer un seguimiento cercano a un abultado número de estudiantes diseminados por otros tantos colegios.

Además de las dificultades para el seguimiento y tutorización de la labor de los estudiantes, durante sus prácticas estos se encuentran tradicionalmente aislados del resto de compañeros que están en su misma situación y en quienes podrían encontrar un soporte a la hora de abordar sus tareas de iniciación en la labor docente, del mismo modo que la interacción entre pares durante su formación académica en la facultad permite procesos de colaboración que enriquecen su aprendizaje.

Privados de una adecuada tutorización y de la relación con los iguales, las únicas fuentes de aprendizaje que están a su disposición durante su formación práctica son los modelos docentes ofrecidos por los tutores profesionales, que no necesariamente están apegados a los paradigmas metodológicos que se transmiten a los estudiantes desde la facultad. En esta situación los estudiantes tienden a resolver los conflictos que genera la práctica atendiendo a modelos de consenso en la comunidad educativa, distanciándose de las prácticas transformadoras promovidas desde la academia.

No obstante, las nuevas tecnologías abren nuevas posibilidades, otras formas de entender y orientar el periodo de prácticas en la formación inicial, como vemos a continuación.

2. Un cambio en la asignatura Prácticas de enseñanza II

Dos profesores de la Universidad de Sevilla se plantearon abordar la problemática de las prácticas de enseñanza en el curso 2007/2008 y se comenzó una experiencia de seguimiento de la asignatura Prácticas de Enseñanza II con un grupo de estudiantes de tercer año de la Diplomatura de Maestro. Este grupo concreto de estudiantes participaba en un programa de intercambio con la Universidad Liverpool Hope, del Reino Unido, en virtud de un convenio que la Universidad de Sevilla mantiene desde el año 2004/2005. Este programa facilita a un grupo de maestros de primaria en formación de la universidad

británica la realización de cuatro semanas de prácticas de enseñanza en aulas de primaria en colegios de Sevilla, y a su vez un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla completan sus prácticas de enseñanza en colegios de Liverpool.

A los coordinadores del programa y profesores de los alumnos de Sevilla —también condicionados por el modelo de prácticas seguido por la Universidad de Liverpool Hope, con quienes debían coordinarse—, les preocupaba cómo abordar determinados aspectos de la programación de estas prácticas, especialmente en cuanto al seguimiento del alumnado.

2.1. La asignatura Prácticas II en la Universidad de Sevilla

En la extinta Diplomatura de Magisterio la asignatura Prácticas II era de carácter anual de 16 créditos, sin sesiones docentes de preparación regladas: el vínculo con la carrera se limitaba al tutor académico⁴. La asignación de estudiantes a los distintos tutores académicos la realiza el Departamento pocas semanas antes del inicio de las prácticas, y estos tutores se encargan de convocar una o más reuniones previas con los estudiantes que supervisa, habitualmente para dar instrucciones en cuanto al trabajo a realizar, y alguna reunión más durante las prácticas a modo de seguimiento.

Los estudiantes suelen esperar principalmente instrucciones concretas para la realización de la memoria de prácticas (es decir, los materiales específicos que cada tutor académico exigirá para la memoria). Por su parte los tutores rara vez planifican visitas a los estudiantes durante sus prácticas, y limitan por lo general sus instrucciones al encargo de una o varias tareas a realizar (observaciones etnográficas, búsqueda del proyecto de centro, diseño de uno o más guiones de clase o unidades didácticas... trabajos todos que deberán ser incorporados a la memoria final).

Sin embargo, no existe una programación de las prácticas como tal. Todo profesor está obligado a presentar, meses antes del comienzo del curso, el programa completo de todas las asignaturas que imparte; programa que, al menos oficialmente, debe conocer y aprobar

⁴ En los nuevos planes de grado dos créditos se dedican a lo que se llama "formación previa", que sí es de docencia presencial: 20 horas concentradas en la semana antes de empezar la estancia en el colegio. De momento es una experiencia no rodada y de dudosa utilidad. Entre otras cosas, está a cargo de un profesorado distinto de quienes habrán de ser los tutores académicos, y sin coordinación con ellos, con lo que se trata de algunas "clases" más, pero sin ningún vínculo con lo que será el seguimiento de la residencia.

el Consejo de Departamento. Esta obligación no existe en el caso de la tutoría de prácticas, y hace las veces de programación un documento preparado por el Vicedecanato de Prácticas titulado “Guía de Prácticas de Enseñanza” que sólo contiene, a título orientativo, las directrices generales según las que debe desarrollarse la estancia de los estudiantes en los colegios, además de una sugerencia de guion para la elaboración de la memoria final.

Por otro lado, no existen otras ocasiones ligadas al resto de asignaturas de la carrera (a excepción de contadas iniciativas de profesores individuales) que impliquen un contacto real de los estudiantes con la vida y el trabajo de las aulas y de los maestros en ejercicio en colegios de primaria (aunque todas las materias del currículo para la titulación de Maestro dividen sus programas en créditos teóricos y créditos prácticos).

2.2. El programa de Liverpool

En este programa de intercambio participan un número reducido de estudiantes de tercer año de la titulación de Maestro (veinte estudiantes durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010) que realizan la asignatura Prácticas de Enseñanza II con una estancia de tres semanas en colegios de Sevilla y otras tres semanas en colegios de Liverpool. Las tres semanas en Sevilla se dedican a prácticas de especialidad, mientras que las tres semanas en Liverpool se realizan prácticas generalistas, pudiendo incluir clases de español como lengua extranjera, aunque no necesariamente, y desde luego en ningún caso como eje estructurador. La convocatoria está abierta a estudiantes de todas las especialidades, aunque participan mayoritariamente estudiantes de la especialidad Lengua Extranjera.

2.2.1. Preparación del programa de intercambio

A la hora de diseñar este programa de prácticas en el extranjero, los profesores encargados se vieron desde un principio en la necesidad de ir más allá del papel que habitualmente cumplen los tutores de prácticas. Por un lado era preciso detallar los aspectos logísticos que habrían de regular la estancia de los estudiantes en colegios de Sevilla y de Liverpool y establecer los distintos momentos o fases de las prácticas. Por otro lado, unas prácticas de estas características presentaban para los estudiantes unos retos académicos añadidos para los que los estudiantes debían estar preparados.

Esta necesidad de una programación detallada y específica se hacía más evidente cuando el equipo de coordinación del programa en Liverpool, responsable de contactar y orientar

a los maestros con quienes los estudiantes de Sevilla harían sus prácticas en Inglaterra, insistían —incluso varios años después de iniciado el programa— en que se les hicieran llegar instrucciones concretas en cuanto a qué se esperaba que tenían que hacer los estudiantes españoles en las aulas inglesas y en cuanto a cuál se suponía que debería ser la labor con ellos de sus maestros profesionales. Claramente las directrices generales que venían funcionando en la Universidad de Sevilla a este respecto, validadas y perpetuadas por la costumbre, no eran suficientes.

2.2.2. La cuestión del seguimiento

Centrándonos en el tema del seguimiento, y tras un cambio de impresiones con los profesores, se determinó que el conocimiento que tienen los tutores académicos de lo que pasa con sus estudiantes durante las prácticas en los colegios es, por lo general, prácticamente nulo, reduciéndose a lo que el estudiante cuenta en su memoria final de prácticas. Esto elimina cualquier posibilidad de intervención durante las prácticas, ya que no hay seguimiento y todo se circunscribe a la valoración final (que como es fácil de entender, no es rigurosa).

En este caso particular —en el contexto del programa de Liverpool, y en parte por la presión de Liverpool Hope— sí existía un seguimiento algo más extenso: dos visitas de campo para la observación del estudiante, una en el colegio de Sevilla y otra en el colegio de Liverpool. Estas dos visitas suponían un trabajo ingente para los tutores (cuarenta desplazamientos, la mitad de ellos en Liverpool, durante un periodo de seis semanas) y además exigían de los estudiantes un esfuerzo y una presión añadidas, ya que la visita estaba programada para observar la impartición de una clase; estas circunstancias hacían que las visitas no ofrecieran información suficiente sobre lo que ocurría con los estudiantes durante las prácticas y sobre cómo se desarrollaba su experiencia cotidiana. El apoyo del tutor académico se circunscribía solo a la retroalimentación que podía dar tras estas visitas, que además se centraba principalmente en los comentarios sobre la clase observada.

2.2.3. Nuevas tecnologías al servicio del seguimiento de los estudiantes

Planteado el problema del seguimiento sugerimos una posible solución, basándonos en las investigaciones de Zabalza (1987, 2004) sobre los diarios docentes. Aprovechando

además la paulatina introducción de las nuevas tecnologías en la Universidad de Sevilla (que por otro lado cobran un papel protagonista a la hora de entrar en contacto con los colegios ingleses), pensamos que podía funcionar hacerlo a modo de bitácora en internet. Este enfoque del diario nos daría (además de la ventaja inicial de conocer en tiempo “casi” real las vicisitudes por las que pasaban los estudiantes) la posibilidad de trabajar otro aspecto de interés: la interacción entre los estudiantes mediante la herramienta “comentarios” de la bitácora. La observación de la experiencia previa en el programa de prácticas de Liverpool apuntaba que la experiencia en Inglaterra, donde los estudiantes convivían en una residencia de la universidad Liverpool Hope, era mucho más rica debido a que podían interactuar, compartir dudas y buscar soluciones conjuntamente. Esto nos decía que tal vez debíamos dar un enfoque más participativo y fomentar el trabajo colaborativo en el prácticum para enriquecerlo.

No obstante existían reticencias acerca del uso de las nuevas tecnologías. Se pensaba que una bitácora en internet, a modo de diario, podía no funcionar tal y como esperábamos, además de suponer para el estudiante una carga extra que no se vería compensada con los resultados. Por ello, decidimos poner en marcha durante el curso 2007/2008 una prueba previa con una asignatura optativa⁵ que contaba con un número reducido de estudiantes. Los estudiantes demostraron no tener grandes problemas con el manejo de la bitácora y la experiencia del profesor también fue satisfactoria.

Tras esta experiencia que consideramos exitosa, nos decidimos a poner en marcha el proyecto con la asignatura Prácticas de Enseñanza II durante el curso 2008/2009, aunque aún existían prevenciones. Se explicó a todo el grupo que, una vez se hubieran incorporado a sus colegios respectivos, debían llevar en la bitácora un diario de su experiencia en el aula como parte del seguimiento y evaluación de sus prácticas; si bien se les informó de que no se evaluarían las opiniones expresadas (toda vez que se pretendía que pudieran expresarse con toda libertad), pero sí la regularidad y la implicación personal en la tarea.

También se les explicó que, una vez hubieran concluidas sus seis semanas de estancia en colegios, deberían elaborar un informe sobre sus prácticas con el título “Un modelo de

⁵ “Análisis y Aplicación de Textos Literarios en el Aula de Lengua Extranjera”, asignatura de 4’5 créditos de segundo cuatrimestre.

docente”, en el que tendrían que discutir una serie de enunciados y dilemas sobre la práctica docente, enunciados que se les darían a conocer en un listado al final de su periodo de prácticas, haciendo referencia a su propia experiencia y, más concretamente, a las situaciones y reflexiones que hubieran incluido en sus diarios.

Los tutores académicos decidieron dividir el grupo en dos en función de un muestreo previo sobre las competencias del alumnado en el uso de las nuevas tecnologías. Al grupo completo se les pasó, justo después del proceso de selección, un cuestionario con preguntas generales acerca de su conocimiento y destrezas en el manejo del ordenador y de herramientas informáticas (procesadores de textos, bitácoras, wikis, foros, comunidades virtuales...); el cuestionario incluía ítems para conocer su disposición hacia estas herramientas, así como su posible interés por participar en una experiencia que incluyera el uso de nuevas tecnologías. Una tabulación simple de sus respuestas al cuestionario permitió dividir fácilmente al conjunto de estudiantes en dos grupos, A y B, de diez estudiantes cada uno. Todos llevarían un diario, pero el grupo A lo haría mediante una bitácora en internet, mientras que el grupo B lo haría de forma personal haciendo llegar sus diarios periódicamente al tutor, preferiblemente en entregas semanales y por correo electrónico.

En cuanto al informe final, al término de su estancia en los colegios, los estudiantes del Grupo B elaboraron sus informes de forma individual, y los entregaron en formato impreso antes de la fecha fijada; por el contrario, el Grupo A elaboró de forma colaborativa un solo informe, utilizando para ello un formato wiki, también en este caso diseñado ex-profeso para esta función. Para el diseño de las herramientas informáticas, bitácora y wiki, se utilizaron las plataformas WordPress⁶ y MediaWiki⁷, respectivamente.

De esta primera experiencia se dedujo que los diarios llevados en la bitácora en internet eran más ricos; además el grupo de estudiantes que llevó el diario de forma tradicional entró con frecuencia a la bitácora para consultar las entradas de sus compañeros, aunque no estaban autorizados a participar. Al año siguiente, durante el curso 2009/2010,

⁶ <http://www.wordpress.com>

⁷ <http://www.mediawiki.org>

decidimos extender la experiencia al total de estudiantes, constituyéndose el material recogido en este periodo en la base para el desarrollo de nuestro estudio

La participación en la bitácora se estableció como requisito para la asignatura: todos los estudiantes debían escribir un mínimo de dos entradas semanales, y se invitaba a todos a leer y comentar las entradas de sus compañeros, aunque no se estableció un mínimo de comentarios; en lugar de fijar los comentarios como algo obligatorio, se les invitó a considerar la utilidad de hacer uso de la experiencia de los demás para su proceso formativo y la satisfacción personal que reportaría el saberse escuchado y comentado por los demás. Aunque el número mínimo exigido de entradas en la bitácora no se alcanzara sin algo de esfuerzo y les resultara oneroso en términos de dedicación, sin embargo el abundante número de comentarios y retroalimentación a las entradas publicadas parece demostrar que los estudiantes entraron en la tarea con suficiente entusiasmo.

3. Objetivos de la investigación

Las inquietudes de estos dos docentes de la Universidad de Sevilla por mejorar el desarrollo de la asignatura Prácticas de Enseñanza II, con el seguimiento de los estudiantes durante su estancia en los centros educativos mediante un blog y la introducción de un trabajo final colaborativo que sustituye a la tradicional memoria de prácticas, implicaron una importante transformación del programa de Liverpool, que va más allá de las cuestiones de seguimiento, ya que la concepción del nuevo modelo inicia a los estudiantes en la práctica reflexiva y favorece la comunicación entre ellos, propiciando la interacción entre iguales en un espacio formal, hecho novedoso en el contexto de la asignatura.

Sin embargo, nuestra investigación no pretende evaluar el modelo emergente —ésta es una tarea que abordará la universidad con sus propios mecanismos—, sino comprenderlo.

En primer lugar, la investigación se plantea comprender el contexto de las prácticas que los estudiantes realizan en los centros educativos, a qué tipo de situaciones se enfrentan en su rol de maestros en prácticas, cómo se desenvuelven en el aula, qué tipo de relaciones establecen y cómo conciben la práctica de la profesión docente.

En segundo lugar, queremos entender cuál es el alcance que puede tener la introducción de espacios virtuales de comunicación en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, qué tipo de procesos son los que se favorecen al promover la interacción entre los estudiantes.

Por último, queremos aproximarnos al modo en que los estudiantes construyen su saber práctico.

4. Enfoque metodológico

La investigación se ha abordado desde un enfoque cualitativo-fenomenológico, y su diseño ha sido abierto (Taylor & Bogdan, 1987): se ha ido construyendo de forma simultánea a las aproximaciones al objeto de estudio, con la flexibilidad suficiente como para permitir los cambios que pudieran enriquecer el estudio en sus diferentes momentos (negociación y diseño de la propuesta, diseño de instrumentos, planificación y recogida de datos, análisis e interpretación, y redacción del informe).

5. Fases de la investigación

La primera fase de la investigación consistió en negociar la propuesta de investigación con los profesores de la Universidad de Sevilla a cargo de la asignatura Prácticas de Enseñanza II adscritos al programa de intercambio con la Universidad Liverpool Hope, tras diseñar y poner a prueba los espacios de trabajo de los estudiantes en la web.

La segunda fase de la investigación fue la recogida de datos, fundamentalmente los textos producidos por los estudiantes durante su periodo de prácticas, tanto en el blog como en la wiki, así como a partir de exigencias de la asignatura (documentos contenidos en la memoria final); pero también se obtuvo información a partir de las visitas de observación, los seminarios de la asignatura, entrevistas personales con los estudiantes y conversaciones con los tutores académicos (los profesores de la universidad) y los tutores profesionales (los maestros en los colegios).

En una tercera fase se prepararon los datos para su posterior análisis. Se transcribió toda la información y se ingresó en un programa de análisis cualitativo.

Durante la cuarta fase de la investigación se realizó un análisis inductivo, recogiendo las categorías emergentes de los textos generados por los estudiantes para poder a partir de ellas hacer una descripción de sus experiencias durante las prácticas.

En una quinta fase se hizo una revisión de la literatura, para contar con elementos que nos permitieran desarrollar modelos para un análisis deductivo de los datos obtenidos, con la intención de describir los procesos de interacción que tuvieron lugar en los espacios virtuales que se pusieron a disposición de los estudiantes.

Finalmente, se refinó el análisis y se procedió a la redacción del presente informe.

6. Estructura del informe

El informe se estructura en dos partes: I) Marco teórico y II) Proceso de investigación; y un capítulo final de conclusiones.

En la primera parte –Marco teórico– se hace una revisión de la literatura científica con la intención de perfilar las principales limitaciones del modelo tradicional de prácticas docentes y las aportaciones que se pueden hacer a la mejora de la formación práctica de los docentes desde el concepto de práctica reflexiva. Para esto nos centramos en el uso de diarios de práctica como principal herramienta empleada en la experiencia que se describe, y en los dilemas como posible categoría de análisis de la práctica docente. Además, se presenta en detalle un conjunto de modelos de análisis de los procesos reflexivos e interactivos, que nos proporcionan la base para decidir la manera de aproximarnos a los datos obtenidos durante la investigación y a circunscribir la misma al contexto de las investigaciones recientes sobre los procesos reflexivos y de interacción en espacios virtuales y específicamente con blogs.

En la segunda parte –Proceso de investigación– se presenta la metodología, describiendo el proceso de investigación y detallando los instrumentos empleados para la recogida de datos, así como las decisiones metodológicas que se tomaron para su análisis, específicamente aquellas referidas a la selección de modelos que nos permitieran analizar los procesos reflexivos, interactivos y de construcción conjunta de conocimiento que pudieron darse en el blog. Seguidamente, se presentan los datos recogidos y los resultados obtenidos en un capítulo que se estructura en tres partes, respondiendo a los tres objetivos que hemos señalado para la investigación. En primer lugar referimos la visión sobre el contexto de las prácticas que nos proporcionan los estudiantes a través de sus narraciones. En segundo lugar, analizamos los procesos favorecidos por la interacción en los espacios

de comunicación virtual. Por último, tratamos de describir cómo construyen los estudiantes su saber práctico.

Finalmente, se presentan las Conclusiones de la investigación sistematizando los principales resultados, señalando las limitaciones del estudio y proponiendo futuras líneas de acción.

Primera Parte

Marco teórico

Capítulo 1: La práctica reflexiva

Capítulo 2: La interacción

Primera Parte: Marco teórico

Esta primera parte se divide en dos capítulos. En el primer capítulo abordamos la problemática de la formación de docentes en la práctica, delimitando el concepto de práctica reflexiva y el papel de los diarios de clase como medio para promover la reflexión, a la vez que se recogen los principales modelos de análisis de la práctica reflexiva y un resumen de las experiencias empíricas recientes sobre el análisis de la reflexión en los diarios de práctica y en blogs. En el segundo capítulo delimitamos el concepto de interacción y exploramos los modelos de análisis que se han venido aplicando al estudio de la misma, recogiendo nuevamente las experiencias empíricas más recientes que aplican algunos de estos modelos al estudio de diarios de práctica y de blogs.

Este marco teórico nos proporciona la base para tomar las decisiones metodológicas que nos permitirán aproximarnos a los datos obtenidos durante la investigación, circunscribiendo la misma al contexto de las investigaciones recientes sobre los procesos reflexivos, de interacción y de construcción de conocimiento en espacios virtuales y específicamente blogs.

Capítulo 1. La práctica reflexiva

Los programas tradicionales de formación práctica inicial de los docentes tienen serias limitaciones, ya que colocan a los estudiantes en la disyuntiva de conjugar los aprendizajes adquiridos en la universidad con la realidad de las aulas en un marco institucional y cultural complejo, sin proporcionarles las herramientas adecuadas para ello y sin ofrecerles el seguimiento y soporte necesario.

El análisis de esta situación ha llevado a proponer un giro conceptual del prácticum hacia la formación de los estudiantes en la práctica reflexiva, para que tengan la oportunidad de elaborar un estilo docente propio en lugar de reproducir acríticamente las prácticas institucionales en las que se ven inmersos durante su periodo de formación y posterior vida profesional.

El objetivo del presente capítulo es entender cuáles son las limitaciones del modelo tradicional de prácticas en la formación inicial de los docentes, y cómo se concibe la alternativa de la práctica reflexiva y sus implicaciones en el quehacer docente. Por otro lado, analizaremos las posibilidades que brindan los diarios de práctica docente como motor de la reflexión y examinaremos diferentes modelos de análisis de la reflexión en textos escritos, así como investigaciones recientes que han aplicado estos modelos a diarios y blogs de práctica docente.

1.1. La práctica docente en la formación inicial

Según Pérez Gómez (1999, p. 636) la construcción del pensamiento práctico es el verdadero objetivo de la intervención educativa. Para el autor, el pensamiento práctico es el que orienta la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad; su proceso de adquisición difiere del de elaboración de conocimiento teórico hasta tal punto que este tiene escasa relevancia en la formación del pensamiento práctico.

La práctica educativa está marcada por un conjunto de teorías, creencias, supuestos y valores, implícitos en la mayoría de los casos, que le dan sentido y que se han ido

construyendo a lo largo de la vida del docente de forma paralela a su formación. Esto que Pérez Gómez (1999, p. 637) llama “conocimiento pedagógico vulgar” sirve de nexo entre la biografía del profesor y la tradición profesional, limitando las opciones de revisión crítica de la práctica docente.

En su opinión es preciso superar la disociación entre teoría y práctica desarrollando procesos eficaces de interacción entre ambas en la formación docente, que lleven a la reconstrucción de los esquemas de acción a partir de la confrontación de la experiencia con el saber institucional. Es preciso reinterpretar la práctica para poder incidir en ella, superando los sesgos del conocimiento pedagógico vulgar, a través de la reflexión sobre el quehacer docente y sus consecuencias.

En un estudio realizado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992) en la Universidad de Málaga, se concluye que aunque los estudiantes al acabar la carrera de Magisterio muestran un pensamiento pedagógico elaborado y progresista, este tiene un carácter efímero, ya que se diluye conforme los estudiantes se profesionalizan, por lo que determinan que la adquisición académica es débil e inconsistente o insuficiente para la formación del pensamiento práctico.

Estos autores establecen una conexión entre la biografía personal del estudiante, en cuanto sujeto de una formación conservadora en sus años escolares, y el retroceso que sufre con respecto al pensamiento pedagógico innovador adquirido durante su formación universitaria a partir de su socialización profesional en una institución educativa. Este efecto conservador de la socialización profesional ha sido observado en otros estudios (Davini, 2002); Andrea Alliaud (2002) llega a afirmar que “el pasaje por los distintos niveles escolares tiene, para quienes se dedican a enseñar, un alto componente formativo” (p. 39) dando a la biografía escolar del estudiante de Magisterio un carácter de primera etapa de la formación profesional, que cobra especial relevancia cuando el estudiante se sitúa en el contexto de las prácticas profesionales y estas no le facilitan otros referentes sobre la práctica.

Pérez Gómez (1999) señala que es preciso tener en cuenta el peligro que supone para la formación del docente el poder socializador de la práctica, ya que esta estimula la tendencia a reproducir el comportamiento social y profesional dominante. De esta manera, un desarrollo poco elaborado del periodo de prácticas de los estudiantes de

Magisterio como “meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en indeseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa” (p. 639).

En este sentido las prácticas no sirven como espacio para la experimentación y la reflexión, ya que se generan concepciones pedagógicas acríticas, a partir de procesos de reproducción de la ideología pedagógica dominante, que se constituirán en futuras pautas para la acción docente. Para incidir sobre este fenómeno, es preciso concebir la intervención educativa como proceso que estimule conjuntamente en la formación de los futuros docentes la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir, la praxis, la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica (Pérez Gómez, 1999). Sería un proceso de transformación de las teorías individuales y tácitas del pensamiento pedagógico de cada futuro docente, consecuencia de su confrontación con las teorías públicas y de experimentaciones compartidas sobre los problemas reales que se presentan en el aula.

A partir de una investigación realizada sobre las opiniones pedagógicas de los estudiantes y su modificación tras el periodo de prácticas, Barquín, comentado por Blanco (1999, pp. 383-384) resalta que:

Las prácticas tienen un cierto efecto homogeneizador en las actitudes pedagógicas de los estudiantes, de tal modo que al final de este periodo todos se parecen más entre sí de lo que lo hacían al comienzo.

Parece que las prácticas afectan más negativamente (en el sentido de no observarse avance hacia posiciones más progresistas o, incluso, de ofrecer posiciones más conservadoras que antes de las prácticas) a aquellos grupos que destacaban por la apertura de ideas y actitudes antes de realizar las prácticas.

La pérdida de ideales que presentan los grupos más destacados inicialmente es, no obstante, menor que el avance de aquellos que partieron desde posiciones menos abiertas pedagógicamente hablando. El choque con la realidad parece producir *breakpoints* (Van Mannen, 1977) que suponen la reformulación de ciertas ideas y/o el desarrollo de otras. Quizá podría aventurarse que ese choque sea más acentuado en aquellos estudiantes cuyos ideales no solo son más abiertos, sino que se alejan más de la realidad que encuentran en las aulas. En este caso, la reformulación de sus posiciones puede ser más fuerte y más violenta que en aquellos otros en que los ideales son más cercanos a lo que encuentran en las aulas y en los centros.

No todas las dimensiones del pensamiento y la práctica pedagógica se ven igualmente alteradas. Los ámbitos más afectados son los relacionados con los contenidos escolares y las estrategias de enseñanza; es decir, aquellos ligados más directamente al trabajo del aula. Los menos afectados tienen que ver con las relaciones escuela-sociedad y con las consecuencias sociales de la labor docente.

Aunque solo el examen de los datos procedentes del cuestionario del que tales datos se extraen no permite avanzar mucho más, Barquín (1993) viene a indicar la importancia de “recalcar la dificultad que entraña situar a los prácticos entre una teoría con un refrendo académico válido y racional frente a una práctica de supervivencia y/o rutinaria cuyo representante se erige como la figura y el modelo más próximo al práctico. La apuesta por una calidad de la enseñanza que afecte a la tase de formación no pasa sólo por un modélico plan de estudios que acoja lo último en contenidos o métodos, sino por pensar también en los contextos y agentes (ajenos a la EUM) que afectarán la carrera del docente”.

Blanco (1999) contrapone un modelo de prácticum entendido para la aplicación de conocimiento teórico, frente a un prácticum que plantea la necesidad de formar docentes reflexivos. Decantándose por este último, la autora plantea que los programas de prácticum han de dar respuesta a cuestiones como:

a) Una articulación de la vertiente teórica y práctica de la formación de los futuros docentes que permita establecer entre ellas una relación dialéctica y que evite tanto los riesgos de un academicismo estéril como de una práctica reproductora y acrítica.

b) Una organización temporal que garantice la viabilidad de los aprendizajes y de la articulación dialéctica teoría-práctica, de forma que se posibilite y desarrolle una actitud reflexiva hacia la enseñanza.

c) La creación de medios de enseñanza abiertos y flexibles donde el estímulo y el desarrollo de hábitos de reflexión sea prioritario sobre la evaluación de actuaciones y que, al mismo tiempo, constituyan un ejemplo y no una abierta contradicción con las metas que se tratan de alcanzar y con los propósitos que dicen perseguirse.

d) Evitar que las prácticas se realicen circunscritas exclusivamente al aula, de tal forma que pareciera que el centro escolar y la realidad social en la que se inscribe no existieran. De este modo, se estará trabajando por una idea de la enseñanza como actividad colectiva y ampliando la comprensión de las múltiples actividades que un docente debe realizar.

e) Establecer principios diversificados y pedagógicos para adscribir a los estudiantes a las escuelas, renunciando al criterio tan habitual de la conveniencia para centrarse en la necesidad de proporcionar a los futuros docentes la mejor experiencia de aprendizaje posible. Unido a esto resulta necesario ampliar la variedad de escuelas para incluir todo tipo de contextos, entre los que están los socialmente deprimidos y conflictivos. Hacerlo así no sólo es necesario por cuanto son contextos que, desgraciadamente, abundan, sino también porque trabajar en ellos puede ayudar a los futuros docentes a ser más sensibles a las implicaciones sociales de su labor y a comprender que las implicaciones sociales y políticas del currículum y de la escolarización están presentes en la actividad cotidiana; que no son, en definitiva, una cuestión abstracta para discutir en la Universidad. «Sí a los futuros docentes no se les educa para enseñar a niños de diferentes orígenes y procedencias sociales, los formadores de profesores están fallando» (Zeichner, 1992: 302) (Blanco, 1999, p. 392).

1.2. Conceptualización de la práctica reflexiva

Pérez Gómez (1989) nos proporciona una definición de reflexión cuya principal característica es la unión de este concepto con el de práctica. Describe la reflexión como

una forma de conocimiento que orienta la acción y la deslinda de otras formas de conocimiento formal, que solo pasarían a formar parte del proceso reflexivo cuando se integran en los esquemas de acción, a partir de un examen de la propia experiencia y de la interpretación de la realidad en la que se inscribe. De esta definición –como de muchas otras que se podrían proporcionar (Calderhead, 1989; Hatton & Smith, 1995; Sparks-Langer & Colton, 1991) y que son fruto del trabajo de teóricos e investigadores en el campo de la práctica profesional– emergen una serie de dimensiones omnipresentes en la definición de práctica reflexiva: experiencia, conciencia, esquemas de pensamiento y acción, interpretación de la realidad, práctica profesional..., muchas veces unidas a la idea de disonancia o situación problemática y su necesidad de resolución o mejora (Dewey, 1910/2007; Larrivee, 2008; Moon, 2007; Williams & Grudnoff, 2011) resaltando el carácter dialéctico del proceso (Carr & Kemmis, 1986; Grunau, Pedretti, Wolfe, & Galbraith, 2000).

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento puro, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital (Pérez Gómez, 1989, p. 97).

Según Kember, McKay, Sinclair y Wong (2008, p. 369) hay un elemento de confusión en la literatura porque el concepto de reflexión es tan extenso y se ha usado de forma tan diversa que se puede encuadrar en muy diversos contextos y estar basado en marcos de referencia divergentes. No obstante, al igual que las dimensiones empleadas para definir el término son espacios comunes, parece recurrente en la revisión de la literatura científica encontrar dos nombres cuyos trabajos son el marco de referencia bajo cuyo paraguas se desarrollan modelos de análisis de la reflexión: John Dewey (1910/2007), como creador del concepto moderno de reflexión, y Donald Schön (1983, 1987/1992), cuyo trabajo en el ámbito de la práctica profesional proporcionó descripciones sobre la práctica reflexiva en diversos contextos profesionales.

A continuación se expondrán las ideas de ambos pensadores, así como las de Philippe Perrenaud (2001/2004) que hace una profunda crítica a las propuestas de Schön (1983,

1987/1992) y a la vez proporciona interesantes aportes a la comprensión de la práctica reflexiva desde los conceptos de esquemas de acción de Piaget (1967) y de *habitus* de Bourdieu (1980/1991).

1.2.1. Las ideas de Dewey

Houston (1988), citado por Hatton & Smith (1995, p. 33), dice que es Dewey, basándose en ideas de antiguos pensadores como Platón, Aristóteles, Confucio, Lao Tzu o Buda, quien ostenta el reconocimiento de haber dado luz al concepto actual de reflexión. Sus planteamientos los plasmó en el texto *Cómo pensamos*, publicado en 1910.

(...) cuando se presenta una situación que entraña una dificultad o una confusión, la persona que se encuentra en ella puede adoptar una de las actitudes siguientes: o bien eludirla, evitar la actividad que la produjera y dedicarse a otra cosa; o bien entregarse al vuelo de la fantasía, imaginarse poderoso, rico o dueño –de alguna manera– de los medios para dominar la dificultad; o bien, finalmente, enfrentarse realmente a la situación. En este último caso, comienza por reflexionar (Dewey, 1910/2007, p. 113).

Para Dewey (1910/2007), la reflexión implica observación, bien sea observación directa o a través del recuerdo, propio o ajeno. A partir de la observación se recabarán los hechos (datos) sobre los que reflexionar. El siguiente paso es la elaboración y selección de alternativas que sugieran diferentes modos de acción posibles (ideas) para lograr una solución satisfactoria a la situación problemática que se nos ha planteado, mediante un proceso de comparación. Datos e ideas son para Dewey (1910/2007) dos factores indispensables y correlativos de toda actividad reflexiva, producidos respectivamente por la observación y la inferencia.

Según el autor, este proceso reflexivo se desarrolla en cinco fases (Tabla 1): (1) sugerencias, en las que la mente salta hacia delante en busca de una posible solución; (2) intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha experimentado en un problema que hay que resolver, una pregunta a la que hay que buscar respuesta; formulación de hipótesis; (3) uso de una sugerencia tras otra como ideas conductoras –o hipótesis– para iniciar o guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo; (4) razonamiento o elaboración mental de la idea; y (5) comprobación de la hipótesis mediante la acción real o imaginaria.

Tabla 1: Fases del pensamiento reflexivo (Dewey, 1910/2007, pp. 117-124)⁸

Fase	Descripción
Sugerencia	La idea de qué hacer cuando nos encontramos en un aprieto es un sustituto de la acción directa. Es un modo de acción vicario, anticipativo, una suerte de ensayo dramático. De presentarse solo una sugerencia, a buen seguro que la adoptaríamos de inmediato. Pero cuando hay dos o más, chocan entre sí, mantienen el estado de suspense, y provocan una nueva investigación. Una cierta inhibición de la acción directa es necesaria para la actitud de vacilación y postergación, esencial para el pensamiento.
Intelectualización	La situación inquietante, confusa, conmovedora, se da allí donde la dificultad, por así decirlo, se expande por toda ella, la impregna en su totalidad. Siempre que se produzca actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un comienzo no es más que una cualidad emocional de la situación completa. Esta conversión se efectúa mediante el registro más definido de las condiciones que constituyen la dificultad y provocan el detenimiento de la acción.
Hipótesis	La primera sugerencia tiene lugar espontáneamente, viene de manera automática a la mente, salta, irrumpe en la mente, nos invade. No hay nada intelectual en torno a esta. El elemento intelectual consiste en qué hacemos con ella, cómo la utilizamos después de haberse presentado súbitamente como idea. En la medida en que definimos una dificultad, tenemos una mejor idea de la clase de solución que necesita. Los hechos o datos plantean el problema ante nosotros, y la comprensión del problema corrige, modifica, expande la idea original. De esta manera la sugerencia se convierte en una suposición definida o, para decirlo más técnicamente, en una hipótesis. La idea de solución es así controlada por el diagnóstico realizado. Se trata la sugerencia como una idea conductora, una hipótesis operativa, lo cual lleva a realizar más observaciones, a recoger más datos y a ver si el material nuevo coincide con lo que la hipótesis permite esperar que sea.
Razonamiento	Las observaciones corresponden a lo que existe en la naturaleza. Constituyen los hechos, y estos hechos regulan la formación de sugerencias, ideas, hipótesis, al mismo tiempo que verifican su probable valor como indicadores de soluciones. Las ideas, por otro lado, tienen lugar, como decimos, en nuestra cabeza, en nuestra mente. No solo ocurren allí, sino que también son allí capaces de un gran desarrollo. Dada una sugerencia fértil en una mente experimentada y bien informada, esta es capaz de elaborarla hasta desembocar en una idea muy diferente de aquella con la que se habrá comenzado. La cantidad de eslabones que el razonamiento ha sacado a la luz depende, por supuesto, del arsenal de conocimientos de que la mente dispone ya. Razonar ayuda a ampliar el conocimiento, mientras que al mismo tiempo depende de lo ya conocido y de las facilidades existentes para comunicar conocimiento y convertirlo en un recurso público y abierto.
Comprobación de hipótesis por la acción	La fase final es una suerte de comprobación por la acción manifiesta para dar una corroboración experimental, o comprobación, a la idea conjetural. El razonamiento muestra que si la idea se adopta, de ello se desprenden ciertas consecuencias. No siempre existe confirmación. La gran ventaja de poseer el hábito de la actividad reflexiva está en que ese fracaso no es un mero fracaso. Es instructivo. La persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos. En efecto, un fracaso, para quien ha fracasado mediante el ejercicio del pensamiento y no por pura y ciega casualidad, indica cómo deberán ser las futuras observaciones.

Para Dewey (1910/2007), esta secuencia no es fija y las fases pueden ampliarse cuando se trata de situaciones complejas. Estas fases solo representarían en líneas generales las características indispensables del pensamiento reflexivo.

Dewey (1910/2007) estima que el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo de la educación porque posibilita la acción con un objetivo consciente (al liberarnos de la acción impulsiva y puramente rutinaria), posibilita las preparaciones sistemáticas y los

⁸ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

inventos, enriquece las cosas con significados (el pensamiento confiere a los acontecimientos y objetos físicos una condición muy diferente de la que tienen para un ser no reflexivo), y proporciona control y enriquecimiento del valor (puede que no pensemos en un acontecimiento en el momento en que ocurre, pero si hemos pensado antes acerca de él, el resultado de este acto de pensar adopta la forma de un significado, directamente añadido y profundizado, del acontecimiento).

Además, el autor da mucha importancia a las actitudes (mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad) que, combinadas con el método adecuado, asegurarán su adopción y uso.

1.2.2. Las ideas de Schön

Schön publica los textos *El profesional reflexivo* (1983) y *La formación de profesionales reflexivos* (1987), en los que desarrolla la teoría y práctica del profesional reflexivo, constituyéndose en un referente de la temática de la formación profesional. Sus propuestas son una respuesta al paradigma dominante de la racionalidad técnica y redefinen las relaciones entre el conocimiento científico-técnico y la práctica profesional.

El autor afirma que, además del conocimiento teórico que detenta todo profesional, existe un conocimiento tácito que corresponde a la acción, conocimiento que se construye a través de la reflexión. Este conocimiento práctico lo estructura Schön a partir de tres elementos que constituyen su modelo: (1) Conocimiento en la acción, (2) reflexión en y durante la acción y (3) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

1.2.2.1. Conocimiento en la acción

El autor define el conocimiento en la acción como el tipo de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o se trate de operaciones privadas (Schön, 1987/1992, p. 35), aunque no siempre somos conscientes de él.

Algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento que está implícito en ellas. Estos serán intentos de explicitar de manera simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo implícita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales. La actividad de conocer sugiere la actividad

dinámica de conocer en la acción, que cuando la describimos se convierte en conocimiento en la acción (Schön, 1987/1992, pp. 35-36).

El ejercicio de sacar a la luz este conocimiento en la acción para ganar conciencia de la profesión y poder modificarlo en función de nuestros intereses es la reflexión, que Schön divide en función de que se produzca durante la acción o fuera de este momento.

Partiendo de las ideas de Dewey (1910/2007), Schön (1987/1992, p. 36) estima que cuando aparece un factor sorpresa, cuando algo falla a la hora de satisfacer nuestras expectativas, podemos o bien no prestar atención y seguir adelante o bien dar una respuesta a través de la reflexión de las siguientes maneras:

- (1) Reflexionando en la acción, es decir, mientras esta se produce y aún podemos marcar una diferencia reconduciéndola, para lo que dispondremos de una cantidad de tiempo diferente en función de la naturaleza de la acción que tengamos entre manos. Esta reflexión sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo, sin interrumpir la acción.
- (2) Reflexionando sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho ya se ha producido, o bien realizando una pausa en la acción. En cualquier caso, nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente.

1.2.2.2. La reflexión en la acción

Schön (1987/1992, pp. 36-38) describe la reflexión en la acción a partir de un ejemplo práctico de construcción de una estructura en el que se tienen que ir tomando decisiones conforme se van encontrando un serie de problemas técnicos que lo van apartando de su objetivo. Con esta experiencia consigue ilustrar un proceso de cinco fases: (1) la aplicación de respuestas espontáneas y rutinarias, (2) la producción de un resultado inesperado, (3) la reflexión sobre la acción presente, (4) el cuestionamiento del conocimiento en la acción y (5) la experimentación in situ. En esta secuencia podemos claramente apreciar las ideas de Dewey (1910/2007) expuestas anteriormente. Ahora veamos cómo describe Schön estas cinco fases (ver Tabla 2):

Tabla 2: Fases de la reflexión en la acción (Schön, 1987/1992, p. 38)⁹

Fase	Descripción
Rutina	Las respuestas rutinarias y espontáneas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o unos problemas apropiados a la situación. El conocimiento en la acción es tácito, está formulado espontáneamente sin una reflexión consciente, y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar normal.
Resultado inesperado	Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Esta sorpresa llama nuestra atención.
Reflexión sobre la acción presente	La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente que, en alguna medida, resulta consciente, aunque no se exprese mediante palabras. Tenemos en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como nuestro conocimiento en la acción. Nuestro pensamiento se vuelve sobre el acontecimiento que nos sorprende y a la vez, sobre sí mismo.
Cuestionamiento del conocimiento en la acción	La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.
Experimentación in situ	La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor. La experimentación in situ puede servir bien para conducir a resultados deliberados, bien para producir nuevas sorpresas que lleven a posteriores reflexiones y experimentaciones.

El autor advierte que la secuencia descrita es una secuencia ideal, ya que rara vez los pasos se dan con tanta distancia entre sí, más bien se confunden entre ellos de uno u otro modo, y resalta que, en cualquier caso, lo que distingue a la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su relevancia inmediata para la acción en curso, que es examinada. Es el hecho de repensar nuestro conocimiento en la acción lo que nos lleva a introducir modificaciones en el momento de la acción para obtener resultados diferentes. Este mecanismo no solo afecta a lo que hacemos en ese momento sino que, además de su repercusión sobre la acción inmediata, puede tener efectos sobre hechos que juzguemos similares en acciones futuras.

Para Schön (1987/1992) la importancia de este mecanismo radica en el hecho de que un profesional puede integrarlo en su práctica de forma rutinaria, convirtiéndose en un buen práctico, un profesional reflexivo. En este sentido, el practicante reflexivo respondería, más que a la sorpresa, a variaciones que se le puedan presentar en contextos familiares. Se trataría de una conversación reflexiva con los materiales de la situación.

Para el autor, este proceso de reflexión en la acción, al igual que el conocimiento en la acción, es inconsciente, se ejecuta sin que seamos capaces de describirlo. Es aquí donde

⁹ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

establece la distinción entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, en la que somos capaces de ofrecer una buena descripción de la misma y, más aún, capaces de reflexionar sobre la descripción que hacemos. Es este último tipo de proceso el que tendría la capacidad de modelar nuestra acción futura.

1.2.2.3. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Este tipo de reflexión se corresponde con la evaluación posterior de los procesos y características de la acción y de la reflexión en la acción. En este caso, el conocimiento se convierte en un instrumento de evaluación a través del que reconstruir la acción. Se evalúan las características de la situación problemática; los procedimientos empleados para el diagnóstico y definición de esta situación; los medios y estrategias empleados para el logro del objetivo de intervención en la situación en función de las decisiones adoptadas, y los propios esquemas de pensamiento, valores, teorías, representaciones y creencias involucrados en la intervención.

Este proceso indagatorio es el núcleo del proceso de formación permanente del profesional práctico. Según Schön (1983), esta fase de la reflexión permite la reelaboración continua de la práctica profesional como resultado de la reflexión, práctica que se enmarcaría en un diseño flexible y progresivo, susceptible de ser continuamente perfeccionado.

Los componentes del pensamiento práctico descritos –conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción– no son independientes entre sí; se interconectan para garantizar la práctica reflexiva, parten de la acción y vuelven a ella, perfeccionándola.

1.2.3. Las ideas de Perrenaud

Perrenaud (2001/2004) establece una diferenciación entre pensar y reflexionar, diciendo que si bien ambas expresiones parecen intercambiables, la reflexión ha de implicar cierto distanciamiento. Parte de la idea de que en las ciencias humanas esta distinción no es tan evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada. En este sentido, el autor trae a colación los trabajos de Schön (1983, 1987/1992) quien, en su opinión, más que oponer

pensamiento y reflexión, establece una distinción en función del momento en que se produce la reflexión: en la acción o sobre la acción, como ya hemos visto.

Perrenaud critica esta distinción hecha por Schön (1987/1992), argumentando que es poco clara, ya que mezcla el momento y el objeto de la reflexión. Si bien reconoce que el ser humano piensa en lo que hace en diferentes momentos –antes, durante y tras la acción–, estima que hay más continuidad que diferencia entre las dos ideas, ya que la reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento, y la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, frecuentemente sin advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis. Además, reflexionar en la acción es también, aunque sea de forma fugaz, reflexionar sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos. En este sentido, la distinción en términos del momento en que la acción tiene lugar solo tendría sentido si pensamos que la acción solo dura unos instantes, tras los cuales se extingue.

Perrenaud (2001/2004) nos propone, como paso previo a elaborar una alternativa a la caracterización de la reflexión elaborado por Schön (1987/1992), que distingamos dos procesos mentales en aras de estudiar sus conexiones: el hecho de que no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, y el carácter específico de la reflexión sobre la acción.

En primer lugar, reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Se podría hablar entonces de práctica reflexionada. Pero hemos de tener en cuenta que según la naturaleza de la acción en curso, la balanza entre reflexión y acción no puede ser la misma. Debe resultar evidente que es difícil que determinadas acciones dejen mucho espacio a la reflexión, mientras que en otras sea más factible pararse a pensar.

En segundo lugar, el sentido de tomar la propia acción como objeto de reflexión es poder compararla con un modelo prescriptivo, con lo que habríamos podido o debido hacer de más o con lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o para hacer una crítica. Toda acción es única, pero por lo general pertenece a una familia de acciones del mismo tipo provocadas por situaciones parecidas. En la medida en que la acción singular

se cumple, reflexionar sobre ella solo tiene sentido a posteriori si es para comprender, aprender o integrar lo que ha sucedido.

A partir de estos procesos Perrenaud (2001/2004) propone discernir entre la reflexión sobre una acción singular –que puede tener lugar ya sea en plena acción, previamente (anticipación, decisión) o posteriormente (análisis, evaluación)– y la reflexión sobre un conjunto de acciones parecidas y su estructura, que puede concernir bien al practicante o a un sistema de acción más complejo del que este participa.

Estos dos tipos de reflexión requerirían el desarrollo de un conjunto de capacidades para formar practicantes reflexivos: (1) reflexionar en plena acción, (2) reflexionar antes y después de la acción, y (3) reflexionar sobre el sistema y sobre las estructuras de las acciones individuales y colectivas.

1.2.3.1. La reflexión en plena acción

En plena acción pedagógica hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que debe seguirse. Perrenaud (2001/2004) dice que, cuando nos desenvolvemos en la rutina, nuestra actividad es una actividad prerreflexionada que está al límite de la conciencia y, por lo tanto, no hay reflexión propiamente dicha. Por lo general, la improvisación regulada nos dispensa de reflexionar cuando no es necesario ni posible. Es cuando no sabemos cómo actuar que se puede disparar un proceso reflexivo en el curso de la acción. Se trata de un proceso rápido que nos ha de ayudar a tomar una decisión, un proceso en el que no tenemos opción de apelar a recursos externos. En estas ocasiones, señala el autor que el pensamiento procede mediante *Gestalt* (p. 34), captando a un tiempo el conjunto de elementos definatorios de la situación, facilitando el proceso de toma de decisiones. La única alternativa a este proceso es el aplazamiento de la intervención.

En este sentido, Perrenaud está de acuerdo con Schön (1987/1992) en la importancia de que los practicantes aprendan a crear ocasiones para la reflexión. Es lo que Perrenaud (2001/2004, p. 34) llama “capacidad reflexiva movilizable en el apremio y la incertidumbre”, la capacidad de crear ocasiones para reflexionar en la acción y de sacar provecho de ello de la mejor forma posible.

Para entrenar al profesional en la creación de este tipo de oportunidades para la reflexión y en el aprovechamiento de las mismas, la repetición no es suficiente, pues no intensifica o densifica la experiencia ni acelera los aprendizajes. Un entrenamiento más intensivo y controlado sí permitiría aumentar la regulación cognitiva, en tiempo real, de la acción emprendida y también permitiría una reflexión más distanciada a posteriori (2001/2004, p. 35).

Por lo tanto, si bien es fundamental crear conciencia con respecto a las acciones que emprendemos durante su desarrollo, haciendo esfuerzos por desvelar nuestros automatismos, es igualmente necesario que las ocasiones de reflexión que creemos sean de la mayor calidad posible; en este sentido diferir la reflexión tiene enormes ventajas, pues podremos dedicar todo el tiempo necesario a ella.

1.2.3.2. La reflexión fuera del impulso de la acción

En este caso el practicante no está inmerso en la acción y reflexiona sobre lo que le ha pasado, sobre sus acciones y sus resultados. Esta reflexión retrospectiva permite al practicante planificar acciones futuras, por lo que podríamos decir que la reflexión fuera del impulso de la acción conecta pasado y futuro, sobre todo cuando hablamos de acciones que se prolongan en el tiempo.

Perrenaud (2001/2004, p. 36) habla de una reflexión dominada por la retrospectión (cuando se produce como resultado de una actividad o interacción en un momento de calma, y su función principal es evaluar qué nos será útil para la próxima vez) y de una reflexión dominada por la prospección (cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento).

Por lo general, la reflexión fuera del impulso de acción está sometida a las presiones de una actividad que no cesa. Se dispone de poco tiempo para reflexionar sobre todas aquellas acciones que lo merecerían; no da tiempo a documentarse ni a formular hipótesis de trabajo; cada día nuevos elementos vienen a sustituir las preocupaciones del día anterior. Así, muchas veces la reflexión se ve constreñida a pequeños espacios, momentos que deja libre la actividad profesional, donde no es posible desarrollar por completo los intereses del proceso reflexivo. Por todo ello, en multitud de ocasiones el proceso de reflexión se ve truncado en sus inicios.

No obstante, hay situaciones y acciones recurrentes que se repiten y plantean una y otra vez como temas de reflexión singularmente duraderos, si no permanentes. Estos temas permiten al practicante adentrarse, más allá de la reflexión fuera del impulso de la acción, en el terreno de la “reflexión sobre las estructuras relativamente estables de su propia acción y sobre los sistemas de acción colectiva en los que participa” (Perrenoud, 2001/2004, p. 36).

1.2.3.3. La reflexión sobre el sistema de acción

Para avanzar en la concreción del concepto de reflexión sobre el sistema de acción, Perrenaud (2001/2004) introduce primero el concepto piagetiano de esquema de acción. Según esta concepción, no inventamos nuestros actos –ya sean concretos o abstractos– todos los días, ya que “las situaciones y las tareas se parecen, así que las acciones y operaciones singulares son variaciones sobre una trama bastante estable” (p. 37). Esta trama estable es lo que Perrenaud llama “estructura de la acción”, aludiendo a la organización constante de la conducta para una clase de situaciones determinada.

Según Perrenaud (2001/2004), sería adecuado hablar de reflexión sobre el sistema de acción “cada vez que el individuo se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en que se encuentra” (p. 37).

Para explicar este proceso, en el que resulta difícil la modificación de los esquemas de acción de un individuo, Perrenaud (2001/2004) introduce el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1980/1991), haciendo referencia al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida. El *habitus* lo define Bourdieu como:

...sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos... (Bourdieu, 1980/1991, p. 92).

Partiendo de este concepto, Perrenaud (2001/2004) nos dice que no somos conscientes de todos nuestros actos, pero, sobre todo, que no siempre somos conscientes de que nuestros actos sigan estructuras estables. “El hecho de que no tengamos una conciencia clara es funcional” (p. 38), ya que nos permite actuar rápidamente ante las situaciones que se nos

presentan de una manera eficiente, siempre que no se interponga un obstáculo fuera de lo habitual.

La reflexión de un practicante sobre sus esquemas de acción tiene lugar generalmente con respecto a casos concretos, pero intenta ir más allá para plantearse disposiciones estables que expliquen que haya llegado hasta allí. Es decir, se cuestiona el esquema porque ha llegado a una situación en algún sentido problemática, y lo revisa para ver cómo obtener resultados más satisfactorios.

La reflexión sobre nuestro sistema de acción ha de cuestionar, por tanto, “los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con que nos ayudamos” (Perrenoud, 2001/2004, p. 37).

El reto no solo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino que “la reflexión sobre su acción y sus esquemas de acción también remite al actor a su inserción en los sistemas sociales y a sus relaciones con los demás” (Perrenoud, 2001/2004, p. 39), su involucración en sistemas de acción colectiva en los que cada individuo “aporta su *habitus*, que la interacción enriquece, empobrece o diferencia, de forma que se hace posible interactuar con otros de forma relativamente estable, incluso armoniosa” (p. 39).

En este sentido, Perrenaud (2001/2004) concluye que “la reflexión sobre la acción nos introduce en una reflexión sobre la relación, sobre nuestra forma de crear o de mantener nuestros lazos con el otro (Cifali, 1994), pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones” (p. 40).

1.3. El enseñante reflexivo

Las ideas de los tres autores que se han expuesto en el apartado anterior ponen de relieve la importancia de la práctica reflexiva para el desarrollo de la práctica profesional. Sus ideas han ejercido una importante influencia en el impulso de programas de perfeccionamiento profesional en muy diversas disciplinas, pero de forma especial en el terreno educativo.

En este sentido, Perrenoud (2001/2004) señala que la única forma de mejorar nuestra práctica a través de la reflexión es convertir nuestra práctica reflexiva en un proceso

metódico y regular, porque si bien parece imposible una total ausencia de reflexión sobre la propia práctica, en la medida que todos reflexionamos de forma espontánea sobre lo que hacemos, este proceso reflexivo no tiene por qué llevar necesariamente a una mayor concienciación o a cambios en nuestra forma de actuar; no nos convierte en un practicante reflexivo en el sentido que lo plantea Schön (1983, 1987/1992).

Uno de los primeros y más relevantes esfuerzos por convertir la práctica docente en un proceso metódico y regular en el sentido expresado por Perrenoud (2001/2004), es el programa que llevan a cabo en la universidad de Wisconsin Zeichner y Liston (1999), a partir de las ideas de Schön (1983, 1987/1992) y bajo el paradigma de la reflexión crítica, para formar docentes reflexivos. Su objetivo es que los estudiantes alcancen un mayor control sobre el contenido y los procesos de trabajo en los que se ven inmersos en las escuelas, colaborando junto con el resto de actores educativos en la elaboración de una política educativa dentro de una estructura de toma de decisiones organizada democráticamente.

En este sentido, la enseñanza reflexiva no se contempla como sinónimo de cambios concretos en las conductas de los enseñantes, sino que se busca que estos alcancen una mayor conciencia de sí mismos y de su medio, de tal forma que puedan cambiar sus percepciones de lo que es posible, para que así asuman un papel más amplio a la hora de determinar la dirección de los asuntos de la clase y la escuela, según unos propósitos de los que son conscientes y que se pueden justificar con fundamentos morales y educativos así como instrumentales.

Una de las ideas básicas del programa desarrollado por Zeichner y Liston (1999) es que los procesos de enseñanza y aprendizaje son más profundos cuando se anima a los enseñantes a enjuiciar el contenido y los procesos de su trabajo y a orientar sobre la configuración de las escuelas como lugares educativos. En este sentido, en sus programas de formación de profesorado tienen como objetivo orientar a los estudiantes hacia la imparcialidad, la responsabilidad y el entusiasmo, a la vez que generan destrezas de observación aguda y análisis razonado.

Para lograr este objetivo, buscan desarrollar cuatro cualidades básicas en los estudiantes: (1) competencia técnica en la instrucción y dirección de la clase, (2) habilidad para

analizar la práctica, (3) conciencia de la enseñanza en cuanto a sus consecuencias y (4) sensibilidad hacia las necesidades específicas de los alumnos (ver Tabla 3).

Tabla 3: Cualidades a desarrollar en los profesores en formación
(Zeichner & Liston, 1999, p. 508)¹⁰

Cualidades	Descripción
Competencia técnica en la instrucción y dirección de la clase	Concerniente a los contenidos que han de enseñarse y a la competencia en las destrezas y métodos necesarios para la realización de sus intenciones en el aula.
Habilidad para analizar la práctica	Para ver cómo las conductas de la clase y de la escuela (incluyendo sus propias acciones) emanan de o expresan propósitos u objetivos tanto previstos como imprevistos.
Conciencia de la enseñanza como actividad que tiene consecuencias	Éticas y morales, y habilidad para hacer elecciones defendibles respecto a su conducta en el aula y en la escuela.
Sensibilidad hacia las necesidades específicas de los alumnos	Con diversas características intelectuales, raciales, físicas y sociales, así como habilidad para representar un papel activo en el desarrollo del respeto hacia las diferencias individuales en sus clases y escuelas.

El paradigma reflexivo es en este sentido un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización; un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes.

Hablando de los hábitos de práctica reflexiva de los enseñantes a lo largo de su proceso de profesionalización, Perrenoud (2001/2004) señala que todos los estudiantes en prácticas reflexionan sobre sus acciones ante la necesidad de generar esquemas de trabajo que les permitan enfrentarse al día a día de la clase, para durante su posterior carrera profesional ir perfeccionando estos esquemas de trabajo hasta estar razonablemente satisfechos con su quehacer docente, pero solo en ocasiones se plantean objetivos más ambiciosos, como los mencionados por Zeichner y Liston (1999), que implican que los enseñantes sean conscientes no solo de sus conocimientos y conductas, sino del conjunto de restricciones y estímulos materiales e ideológicos que provienen del contexto: el aula, la escuela y el medio social.

Según el autor, deben ser la formación inicial y también la continua quienes se responsabilicen de construir esta actitud reflexiva y el *habitus* correspondiente, facilitando los conocimientos y el saber hacer adecuados, ya que para que los futuros docentes aprendan a convertirse en practicantes reflexivos será preciso dejar espacio en

¹⁰ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

el currículo al aprendizaje práctico de la reflexión profesional en detrimento de otros conocimientos académicos de tipo disciplinar y metodológico.

En este sentido, Perrenoud (2001/2004) cree necesario el desarrollo de “habilidades de auto-socio-construcción del *habitus*, del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales” (p. 43), para permitir una relación con la propia práctica que facilite la reflexión. El autor nos dice que, más allá de las evoluciones de la teoría de la acción por un lado y de los dispositivos de formación de enseñantes por otro, la apuesta debe centrarse en procurar que el oficio de enseñante evolucione hacia una profesión de pleno derecho, y en este sentido está en sintonía con las tesis de Schön (1983, 1987/1992) sobre la profesionalización. Así, el desarrollo de una postura y una práctica reflexivas más extendidas, constantes e instrumentadas sería la clave de la profesionalización del oficio.

Para conseguir este resultado Perrenoud (2001/2004, p. 188) estima que hay que enclavar la práctica reflexiva en una base mínima de competencias profesionales y cita diez: (1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje. (2) Gestionar la progresión de los aprendizajes. (3) Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación. (4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo. (5) Trabajar en equipo. (6) Participar en la gestión de la escuela. (7) Informar e implicar a los padres. (8) Utilizar nuevas tecnologías. (9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. (10) Gestionar la propia formación continua.

El desarrollo de las habilidades propuestas por Perrenoud (2001/2004) y el establecimiento de las competencias básicas que propone en los programas de formación inicial y continua de docentes nos habrían de llevar a su definición de enseñante reflexivo:

...un enseñante reflexivo no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y reflexionar en clase. Sigue progresando en su oficio incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos a la luz de los diferentes conocimientos y en la medida de lo posible en el marco de la interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico (Perrenoud, 2001/2004, p. 42).

Manteniendo ideales muy similares a los descritos por Zeichner y Liston (1999) y Perrenoud (2001/2004), se han realizado una gran cantidad de trabajos que desde

diferentes enfoques han tratado de impulsar el desarrollo de enseñantes reflexivos desde la formación inicial y continua a través de técnicas también de lo más diversas. A partir de una revisión de la literatura Hatton y Smith (1995, p. 32) hacen alusión a cuatro grandes bloques de estudios en función de sus estrategias: (1) proyectos de investigación-acción (Carr & Kemmis, 1986; Sparks-Langer & Colton, 1991; Zeichner, 1987); (2) estudios de caso y estudios etnográficos sobre los profesores, los estudiantes, las clases y las escuelas (Ross, 1989; Sparkes, 1990; Stoiber, 1991); (3) microenseñanza y otras experiencias de supervisión de prácticum (Cruickshank, 1985; Sparks-Langer & Colton, 1991; Zeichner, 1987) y (4) tareas de estructuración de currículum (Smith, 1991). Valli (1992) edita un texto sobre la educación del enseñante reflexivo en el que se recogen siete experiencias de programas de formación de docentes en los Estados Unidos haciendo una revisión crítica de los mismos, y concluye que pese a los esfuerzos realizados no se ha encontrado una forma ideal de preparar a enseñantes reflexivos.

Por ello, además de definir las estrategias para promover la práctica reflexiva (lecturas, entrevistas, escritura de textos reflexivos, debates, etc.), la preocupación a la hora de revisar estos estudios debe ser en qué medida llegaron a lograr sus objetivos de promover la práctica reflexiva. Esta ha sido la preocupación de otros tantos estudios empíricos, algunos de los cuales se exponen a continuación.

1.4. Los diarios de clase como instrumento para promover la práctica reflexiva

El trabajo con diarios de clase se sitúa dentro del paradigma de pensamiento del profesorado (Clark & Peterson, 1984; Imbernón, 2007; Shavelson & Stern, 1989; Zabalza, 1987) y se basa en la idea de que la práctica reflexiva (Dewey, 1910/2007; Perrenoud, 2001/2004; Schön, 1983) es una necesidad fundamental para la profesionalización de los maestros (Berlak & Berlak, 1981; Pollard, 2002; Tabachnick & Zeichner, 1991). Para explorar los pensamientos del profesorado e instrumentar la práctica reflexiva, se crea un espacio narrativo (Zabalza, 2004) en el que trabajar los dilemas (Berlak & Berlak, 1981; Zabalza, 2004) que surgen cuando los enseñantes se enfrentan a la práctica docente. A continuación vamos a explorar brevemente aspectos clave de cada uno de estos ámbitos, para concluir explorando en profundidad el uso de los diarios en el contexto de la práctica docente.

1.4.1. El paradigma del pensamiento del profesorado

El paradigma de los procesos de pensamiento del profesor (Clark & Peterson, 1984) parte de la idea de que los profesores estructuran racionalmente su actividad a partir de las representaciones que formulan de los fenómenos en los que se ven envueltos, de los significados que les atribuyen y de sus propios valores. Las decisiones que toman los docentes y su forma de actuar son, en este sentido, un reflejo de sus concepciones acerca del contenido de su trabajo y el papel de la escuela en la sociedad. En otras palabras, los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark & Yinger, 1979; Shavelson & Stern, 1989).

A partir de esta idea, Shavelson y Stern (1989) señalan que un modelo que se centre solo en las conductas observables es conceptualmente incompleto, ya que no puede tener en cuenta cambios previsibles en el comportamiento de los maestros que nacen de las diferencias entre sus objetivos, sus juicios y sus decisiones; de ahí la razón de ser de este paradigma, la necesidad de investigar las dimensiones no observables del profesorado.

En este sentido, Clark & Peterson (1984) elaboran un modelo (Ilustración 1) en el que relacionan los procesos de pensamiento de los docentes con sus conductas observables.

Ilustración 1: Modelo de pensamiento y actividad docente (Clark & Peterson, 1984, p. 13)¹¹



¹¹ Traducción propia a partir del original del autor.

La dimensión de las conductas observables del modelo hace referencia a los resultados de la acción docente y se estructura en torno a tres categorías: conducta del docente, conducta de los alumnos y rendimiento del alumnado.

La dimensión del pensamiento del profesorado se estructura en torno a tres categorías de procesos de pensamiento: por un lado los que tienen lugar durante la interacción del docente en el aula; por otro aquellos que tienen lugar antes o después, relacionados con la planificación y evaluación de sus acciones, aludiendo a las fases de la práctica docente (pre-activa, interactiva y post-activa) en sintonía con la definición de Jackson (1968); finalmente, los que forman parte de su acervo de conocimiento profesional, lo que Pérez Gómez (1987, p. 219) define como:

La estructura semántica que construye el profesorado a lo largo de su historia profesional y extraprofesional, cargada de influjos de su contexto sociocultural, que se expresa y caracteriza por un cuerpo de conceptos, valores, ideas y creencias organizadas en teorías explícitas y latentes y por unos modos y estrategias de proceder en el procesamiento de la información y la solución de problemas.

Por tanto, una de las ideas fundamentales del paradigma del pensamiento del profesorado es que los procesos mentales se configuran a partir de las experiencias acumuladas a través del tiempo y que constituyen el contenido de las decisiones que toma el docente en el aula (Clark & Yinger, 1979). Estos procesos de toma de decisiones generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales y que se pueden constituir en un aporte significativo para la formación del profesorado, tanto desde la teoría como desde la práctica, induciendo cambios de perspectiva (Imbernón, 2007).

En este sentido, determinados programas de formación, como es el caso de la formación inicial, podrán incidir en los comportamientos del profesorado a partir de la intervención sobre estos constructos. Uniendo en una investigación lo que podemos observar de forma directa con aquello que no es observable, las intenciones con la conducta (Shavelson & Stern, 1989), tendremos una base sólida para incidir en la formación del profesorado y promover transformaciones en la educación a partir de la innovación.

“En la actualidad las investigaciones sobre el pensamiento del profesor están asumiendo un enfoque más dialéctico. En ellas la relación teoría-práctica se ve de un modo interactivo: la acción pedagógica es orientada por las propias construcciones teóricas e influenciada y modificada por acontecimientos prácticos” (Imbernón, 2007, p. 55).

Los métodos de investigación del pensamiento del profesor más utilizados incluyen pensar en voz alta, la estimulación del recuerdo, relato escrito, diarios, análisis de protocolos, inventario de preocupaciones, incidentes críticos, cuestionario, entrevista, y análisis de contenidos (Clark & Peterson, 1984).

Algunos de estos trabajos estudian el conocimiento pedagógico de los futuros profesores a través de la descripción del contenido de sus creencias (Horwitz, 1985), el impacto que los programas de formación en prácticas tienen sobre estas creencias con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cabaroglu & Denicolo, 2008) o el análisis de sus decisiones en función de la conducta de los alumnos (Johnson, 1992).

Entre las conclusiones de estos estudios se apunta a la práctica reflexiva como medio de profesionalización, de mejora de la práctica educativa.

1.4.2. El aprendizaje reflexivo y las teorías de la acción

Según Dewey (1910/2007), como hemos visto anteriormente, los pasos de una experiencia reflexiva son (1) la perplejidad, confusión o duda ante una situación en la que estamos implicados y que no llegamos a comprender completamente; (2) una conjetura que funciona a modo de interpretación tentativa de lo que ha sucedido; (3) una búsqueda cuidadosa de todas las consideraciones que deberemos tener en cuenta para poder definir y clarificar el problema frente al que nos encontramos; (4) la elaboración de una hipótesis tentativa que explique lo que nos ha ocurrido, y (5) la construcción, a partir de esa hipótesis, de un plan de acción que pondremos en práctica para ver si resuelve nuestro problema.

Schön (1983) habla de la reflexión en acción para referirse al hecho de pensar en lo que se está haciendo mientras se hace. Cuando estamos llevando a cabo una acción y esta sale tal y como lo habíamos pensado, tal vez no reflexionamos sobre ella, pero cuando los resultados de nuestra acción no son los esperados es cuando recurrimos al proceso de reflexión. En este proceso, la reflexión tiende a focalizarse de forma interactiva en los resultados de la acción, en la acción en sí misma y en el conocimiento intuitivo implícito en la acción.

Perrenaud (2001/2004), al desarrollar su teoría acerca de la reflexión sobre el sistema de acción, nos dice que no somos conscientes de todos nuestros actos, pero sobre todo que

no siempre somos conscientes de que nuestros actos sigan estructuras estables, y que este hecho es funcional, ya que nos permite actuar rápidamente ante las situaciones que se nos presentan, de una manera eficiente, siempre que no se interponga un obstáculo fuera de lo habitual. Pero si se interpone ese obstáculo fuera de lo habitual o un practicante identifica que su *habitus* lo involucra constantemente en acciones de las que no está satisfecho, entonces puede surgir la necesidad o el interés de introducir cambios, llevándolo a reflexiones sobre sus esquemas de acción que establecerían las bases para la concienciación del carácter repetitivo de algunas acciones, de algunas secuencias, por lo tanto, de la existencia de guiones que se reproducen en situaciones parecidas.

En el mismo sentido, Porlán (s.f.) nos dice que:

El trabajo docente implica dedicar la mayor parte del tiempo a la intervención en el aula. Durante la acción, tendemos inevitablemente a observar y tomar decisiones con poco grado de conciencia y sin apenas tiempo para el análisis y la reflexión. Debido a esta inmediatez, nuestra mente dispone de un repertorio, más o menos amplio, de guiones y rutinas de acción que se activan ante determinados estímulos del contexto. Estos guiones son un componente esencial del conocimiento cotidiano y conducen nuestra conducta en aquellos contextos frecuentes que requieren respuestas inmediatas y similares. Su no existencia sería paralizante y poco funcional. Sin embargo, los beneficios de las rutinas cuando las acciones son básicamente instrumentales, es decir que no necesitan ser argumentadas (como por ejemplo abrir una puerta, mantener el equilibrio o comprar una entrada de cine), pueden convertirse en obstáculos en aquellos casos, como la docencia, en que la acción ha de fundamentarse en principios profesionales y éticos. Es decir, cuando se trata de una acción profesional las rutinas y guiones han de ser analizados críticamente, enriquecidos e, incluso, cambiados, en función de aquellos argumentos que mejor garantizan la consecución de los fines declarados.

A partir de esta idea, Porlán (s.f.) señala que, al ser construcciones condicionadas culturalmente, los esquemas mentales nos inclinan hacia una determinada forma de enseñar y, sin un proceso de reflexión consciente, abocan a los docentes a reproducir un modelo de enseñanza basado en guiones de acción tradicionales, siendo esta la causa de la resistencia de la escuela a evolucionar en función de procesos de innovación.

Un docente tiene la oportunidad de experimentar las mismas situaciones una y otra vez con variaciones mínimas en cada ocasión durante el ejercicio de su profesión, con lo que el factor sorpresa tiende a desaparecer con la acumulación de experiencia en situaciones similares; estas son las ventajas de la especialización, pero aquí entra en juego la rutina (Porlán, s.f.).

Cuando la práctica se vuelve rutinaria, las oportunidades de reflexionar sobre la misma se minimizan, dado que el conocimiento práctico se vuelve progresivamente tácito y espontáneo. Esto puede llevar a un encajonamiento en esquemas erróneos de los que no

se puede escapar, y a desatender todos aquellos fenómenos que no encajen en los esquemas de saber práctico preexistentes (Schön, 1983).

Los estudiantes de Magisterio en prácticas aún no han generado estas rutinas, pero pronto comienzan a extraer conclusiones de las situaciones que experimentan; la imitación de los modelos de docente que observan durante sus prácticas, así como su propia biografía escolar, pueden facilitar que emerjan cierto tipo de conductas, tal vez para quedarse.

Argyris y Schön (1996) conciben que diseñamos nuestras acciones y, tras ejecutarlas, evaluamos sus consecuencias, adoptando ciertos diseños cuando la evaluación de nuestras acciones es positiva, es decir, cuando obtenemos el resultado esperado, y modificándolos en el caso contrario, cuando la evaluación es negativa. El diseño de la acción requiere que elaboremos representaciones del contexto y un conjunto de teorías que predigan cómo obtener los resultados que esperamos de nuestra acción, para lo que necesitamos manejar un repertorio suficiente de conceptos, esquemas y estrategias que posibiliten una representación de las acciones más adecuadas para cada situación.

Toda conducta humana deliberada está estrechamente ligada a una teoría de la acción que la determina o condiciona. Esta teoría tiene entonces un carácter normativo y desde un punto de vista objetivo puede tener un carácter explicativo y hasta predictivo del comportamiento.

En la teoría de la acción se pueden distinguir dos dimensiones: la teoría explícita –lo que el individuo cuenta que hace– y la teoría en uso: la que gobierna la acción, que puede ser o no congruente con la teoría explícita, siendo el individuo consciente o no de esta relación. Esta teoría se construye a partir de la observación del comportamiento de los individuos (Schön, 1987/1992).

Los procesos guiados de reflexión sobre la práctica pueden ayudar al replanteamiento de esos esquemas rígidos del saber práctico que encorsetan la práctica profesional, provenientes de las experiencias repetitivas en la práctica de los maestros. Del mismo modo, aplicados a las etapas de aprendizaje en la práctica desde la Facultad, estos procesos pueden llegar a aprehenderse como parte del estilo docente del individuo.

En este sentido, un modelo reflexivo de formación (Schön, 1983) y especialmente de formación de maestros (Pollard, 2002) debería, al menos (Gutiérrez Cuenca, Correa Gorospe, Jiménez de Aberasturi Apraiz, & Ibáñez Etxeberria, 2009, p. 495):

- (1) Fomentar la colaboración entre los estudiantes para resolver las situaciones problemáticas a las que se enfrentan durante sus prácticas, y facilitar así la creación de una cultura colaborativa en un futuro, cuando estén inmersos en un contexto profesional (Lieberman & Miller, 1999).
- (2) Promover una “actitud indagadora” del profesor (Cochram-Smith & Lyttle, 2003) para que puedan preguntarse sobre la dirección de sus acciones y cómo estas se insertan en escenarios más amplios, como la comunidad y los procesos de transformación social.
- (3) Desarrollar una actitud crítica que permita desvelar las relaciones sociales en la escuela y la distribución del conocimiento, lo que Tyack y Tobin (1994) llamaron “Gramática de la Escuela”.
- (4) Trabajar sobre las conexiones existentes entre lo que los docentes vivieron cuando eran alumnos y lo que enfrentan ahora en el rol de profesorado; de hecho, podemos apreciar episodios de “regreso a la infancia” entre los pensamientos que surgen de las primeras exposiciones de los estudiantes al contexto escolar donde desarrollarán sus prácticas. Es por ello que la biografía escolar del estudiante es relevante y, probablemente, a partir de ella elaboran la imagen ideal de los maestros en los que se quieren convertir, imagen que puede entrar en conflicto con la realidad de la práctica a la que se enfrentan durante su periodo de prácticas, dando lugar a conflictos cognitivos, dilemas, que habrán de resolver.

Las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la práctica reflexiva o del profesional reflexivo consultadas (Pérez Gómez et al., 1999; Pérez Gómez, 1987; Schön, 1987/1992; Villar Angulo, 1988) ponen de manifiesto la necesidad de trabajar sobre los dilemas a los que se enfrentan los profesionales como forma de mejorar su práctica.

1.4.3. Los dilemas del profesorado y los diarios como espacio narrativo

Berlak y Berlak (1981) definen los dilemas como una contradicción que reside en la situación, en el individuo o en la sociedad. Se trata de dilemas cuyo contexto social es la escuela y que son extremadamente complejos, porque lidian con muchos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que no se pueden ver, pero se pueden sentir. Los autores ofrecen una ilustración de cómo los dilemas pueden usarse para representar los procesos en constante flujo que tienen lugar en la escuela y para iluminar las relaciones de pasado, presente y futuro, y definen 16 dilemas (Tabla 4) agrupados en tres grandes grupos: control, currículum y sociedad.

Para los autores, estos 16 dilemas pretenden servir como un lenguaje de investigación para describir los procesos de enseñanza y aprendizaje y explorar sistemáticamente los orígenes y consecuencias que estos procesos tienen en el alumnado y su contribución a los procesos de reproducción y cambio social y cultural.

Tabla 4: 16 Dilemas de Berlak y Berlak (1981)¹²

Control	Currículum	Sociedad
<p>1. Niño entendido globalmente vs niño entendido como estudiante. ¿Es la escuela responsable de desarrollar una amplia gama de necesidades y habilidades o sólo las áreas intelectuales y cognitivas?</p> <p>2. Maestro vs niño: control del tiempo. ¿Deben controlar los profesores o los estudiantes cuándo se inician las actividades y cuánto tiempo tomarán?</p> <p>3. Maestro vs niño: control de las operaciones. ¿Son los profesores o los estudiantes quienes deben controlar el comportamiento en varios dominios curriculares?</p> <p>4. Maestro vs niño: control de las normas. ¿Son los profesores o los estudiantes quienes deben mantener y/o supervisar el rendimiento?</p>	<p>1. El conocimiento: público o personal. ¿Las escuelas deben enfatizar un cuerpo conjunto de hechos y habilidades o conocimiento experiencial que es útil para el alumno?</p> <p>2. El conocimiento: producto o proceso. ¿Debe el plan de estudios organizarse en torno a contenidos o habilidades deseables y procesos?</p> <p>3. El conocimiento dado o problemático. ¿Debe el conocimiento ser proporcionado por el profesor o descubierto por el alumno?</p> <p>4. Motivación intrínseca o extrínseca. ¿Debe la motivación para el aprendizaje provenir del estudiante o ser un resultado de la acción docente?</p> <p>5. Aprendizaje holístico o molecular. ¿Se aprende mejor presentando el contenido de forma integrada o de forma segmentada hasta conocer el conjunto?</p> <p>6. Cada niño es único o miembro de una categoría. En la selección de los conocimientos y la organización de la instrucción, ¿hay que enfocarse en las diferencias o en las características compartidas?</p> <p>7. Aprendizaje social vs individual. ¿Debe haber interacciones entre personas que están aprendiendo, o deben limitarse las interacciones al material y al docente?</p> <p>8. Estudiante como persona vs cliente. ¿Debe el docente mantener una relación personal e informal con el estudiante o mantener una relación formal y distante?</p>	<p>1. Niñez continua o única e independiente. ¿Es la infancia un tiempo para prepararse para la vida adulta o una etapa independiente?</p> <p>2. Igualdad o diferencial en la asignación de tiempo, materiales y recursos. En caso de tiempo, materiales y recursos ¿se distribuirán por igual o de forma diferenciada entre los alumnos?</p> <p>3. Igualdad de justicia ante la ley o aplicación ad hoc de las normas. ¿Debería haber sanciones iguales y uniformes para las transgresiones de la regla, o estas deben ser determinadas individualmente?</p> <p>4. Cultura común o conciencia de subgrupo. ¿Las escuelas deben fomentar el desarrollo de una cultura compartida o desarrollar las culturas de subgrupos entre los individuos?</p>

¹² Traducción propia.

Zabalza (2004) define en sus estudios los dilemas como “el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al docente en el desarrollo de su actividad profesional” (p. 21) y señala dos aspectos clave del concepto de dilema en el análisis cualitativo de la actuación de los profesores:

Los dilemas son constructos descriptivos (esto es, identifican situaciones dialécticas y/o conflictivas que se producen en los procesos didácticos) y próximos a la realidad. Se refieren, no a grandes esquemas conceptuales, sino a actuaciones concretas referidas a situaciones problemáticas en el desarrollo de la clase.

Rompen un poco la idea de la linealidad de la conexión pensamiento acción. En los dilemas, el pensamiento-deseo puede estar claro sin estarlo la acción; así como es obvio que los sujetos más necesitados precisan mayor dedicación por parte del profesor, está menos claro que pueda dedicárseles a ellos una parte importante de la clase u organizar en torno a ellos las actividades normales diarias. A nivel de acción las contradicciones no son algo excesivamente extraño ni incongruente; forman parte del desarrollo de la acción, de la dialéctica entre lo deseable y lo posible, y expresan la participación en ella de componentes no-lógicos: situacionales, personales, simbólicos, etc. (Jackson, 1975; Leinhardt y Greno, 1984) (Zabalza, 2004, p. 22).

En su concepción de dilema, Zabalza (2004) se aparta de la visión general de los dilemas de Berlak y Berlak (1981) y resalta “su naturaleza singular y dependiente de la situación”, ya que los dilemas se presentan al docente “en un contexto singular y con unas características particulares que ha de afrontar en un contexto específico de condiciones” (Zabalza, 2004, p. 25).

En este contexto, el autor señala cuatro motivos por los que resulta interesante el trabajo con los dilemas del profesorado: (1) porque son un fiel reflejo de la “inmediatez e ilogicidad” de las situaciones que se dan en el aula y de cómo el docente se aproxima a ellas; (2) porque la gestión de la práctica es esencialmente problemática, no solo en cuanto a las situaciones de aula, sino también a nivel curricular; (3) porque la problematización de la práctica docente la acerca a una concepción general de la práctica profesional, y (4) porque nos remite a la concepción del docente como profesional racional (Zabalza, 2004, p. 24).

Estos dilemas son un lenguaje de actos, un medio de representar los diversos y aparentemente contradictorios patrones de escolarización. Los dilemas no representan ideas estáticas en la mente, sino una incesante interacción de fuerzas externas e internas, un mundo de continuas transformaciones. Dado que las personas son capaces de darse cuenta de estas fuerzas internas y externas que se dan en sus propias soluciones de facto,

son también capaces de alterar sus propios patrones de comportamiento y actuar con los demás poniendo sus esfuerzos en cambiar las circunstancias en las que actúan.

En este contexto Bruner (1988), citado por Bolívar (2002), señala que hay una modalidad de “pensamiento narrativo” dominado por el discurso de la práctica que expresa intenciones, deseos y acciones estableciendo conexiones y no divisiones entre los eventos, porque lo que interesa no es el conocimiento formal, abstracto, explicativo, sino el razonamiento práctico.

Para entrenarse en la reflexión, los formadores deben utilizar “motores de la reflexión” (Perrenoud, 2001/2004), por ejemplo, sugerir a sus educandos que expliciten cómo enfrentan un problema, una crisis, se autoevalúen, rindan cuentas a terceros, debatan sobre un fracaso, sobre cómo luchar contra la rutina. En este sentido, como señala Emig (1977), escribir sirve al aprendizaje de forma excepcional, porque como proceso y producto posee un conjunto de atributos que corresponde excepcionalmente a poderosas estrategias de aprendizaje.

En este sentido, Yinger y Clark (1985) hablan de los diarios como de un instrumento para explorar las actividades del profesorado, y Zabalza (2004) lleva a cabo una investigación centrada en los dilemas del profesorado en la que explora, a través de los diarios, concebidos como espacio narrativo, la expresión de la versión que el profesor da de su propia actuación en clase y de la perspectiva personal desde la que la afronta.

Zabalza (2004) dice que el sentido básico del diario es el de convertirse en el espacio narrativo de los pensamientos de los profesores. En este espacio, las narraciones permiten que se vayan construyendo significados, que las experiencias adquieran sentidos, porque, como dice Perrenoud (2001/2004, p. 50), “la experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se conceptualice, vinculada a los conocimientos que la vinculen a algo inteligible y la inscriban en una u otra forma de regularidad”. La construcción de un significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia; esta es una actividad humana fundamental.

1.4.4. El diario de la práctica docente

Yinger y Clark (1981), basándose en las ideas de Vygotsky (1962, 1978), Bruner (1971), Bruner et al. (1966) y Emig (1977) sobre el rol del lenguaje escrito en las funciones

cognitivas superiores y su efecto en el aprendizaje, conciben que cuando, mediante la escritura, nos vemos obligados a navegar entre imágenes, acciones y símbolos, las personas enriquecemos nuestro conocimiento, aprendiendo. Ya que cuando el proceso de escribir nos brinda la posibilidad de examinar nuestra experiencia bajo una perspectiva diferente, manipulando y transformando nuestro conocimiento, facilitamos una nueva comprensión de nuestras acciones y, por tanto, podemos hablar de aprendizaje.

El hecho de escribir, tal y como lo hacemos en un diario, tiene, según los autores, las siguientes características: (1) nos proporciona retroalimentación sobre nuestros actos, ya que es una manera de escucharnos a nosotros mismos; (2) requiere que deliberadamente estructuremos el significado, estableciendo conexiones y relaciones, y (3) es un proceso activo y personal.

Bajo estas premisas, Yinger y Clark (1981) establecen que escribir un diario, en tanto que exige centrarse en reflexiones, sentimientos y pensamientos personales, proporciona a quien lo escribe la oportunidad de aprender, al menos, cuatro cosas sobre sí mismo: qué sabe, qué siente, qué hace y cómo lo hace; y, finalmente, por qué lo hace. Esto es interesante porque las personas no siempre son conscientes de sus conocimientos, de su experiencia o de las posibles inconsistencias entre ambos. Además, los diarios permiten que exploremos nuestros sentimientos y nuestro conocimiento emocional. Por otro lado, los autores describen los diarios como una ventana a los procesos (Yinger & Clark, 1981, p. 12), ya que permite examinar nuestras acciones lejos de las presiones del contexto en que se desarrollan para poder evaluar su validez y eficiencia. Por último, escribir un diario sobre nuestra práctica nos permitirá formular un juicio sobre nuestras razones para la acción, poniendo de relieve las posibles influencias externas y su peso en nuestras decisiones.

Yinger, basándose en estas ideas y tomando como referencia el modelo de reflexión sistemática de Clark (escribir las ideas, reflexionar sobre ellas y elaborarlas, discutir las con un colega), diseña una técnica llamada escritura guiada de un ensayo, en la que los estudiantes deben escribir sobre un tema propuesto por el docente y seguir los pasos del proceso de reflexión sistemática. También diseña un ejercicio que denomina de teoría implícita, en el que anima a los estudiantes a explorar su sistema de creencias y teorías implícitas sobre los conceptos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje escribiendo ensayos cortos. Finalmente, propone a sus estudiantes la técnica del diario.

Zabalza (2004) describe los diarios como “los documentos en que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 15). Además entiende que los mismos no tienen por qué constituir una actividad diaria, que constituyen narraciones realizadas por los docentes sobre cualquier cuestión que les resulte destacable y normalmente circunscrita al ámbito del aula, pero extensible a otras áreas de la actividad docente. Estos documentos se encuadran, desde el punto de vista de la investigación, en las llamadas narraciones autobiográficas o documentos personales.

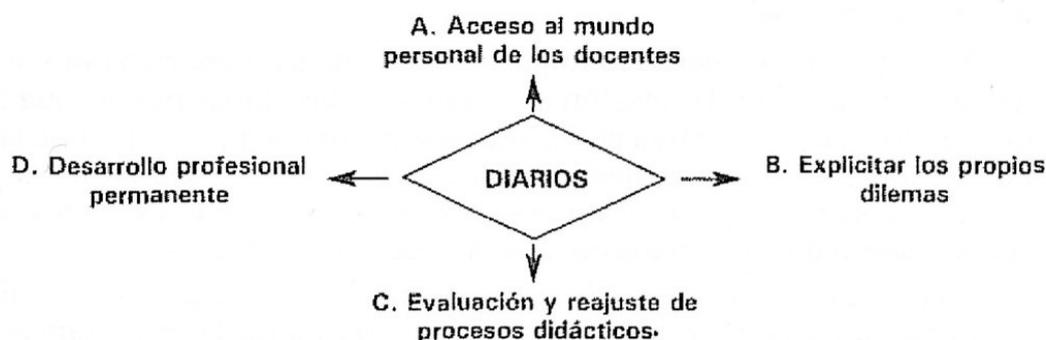
Según Holly (1989), citada por Zabalza (2004, p. 18), se pueden distinguir diferentes tipos de diario en función del tipo de narración empleada: narración periodística, narración analítica, narración evaluativa, narración etnográfica, narración terapéutica, narración reflexiva, y narración creativa y poética.

Zabalza (2004) estima que, en términos de utilidad para la investigación, debemos observar dos variables básicas en los diarios: su riqueza informativa, tanto en términos objetivo-descriptivos como personal-reflexivo, y la sistematicidad de las observaciones recogidas, de forma que permitan un análisis diacrónico.

Más allá de su utilidad para la investigación, Zabalza (2004) destaca el impacto formativo que pueden tener los diarios y señala cuatro ámbitos (Ilustración 2): (1) acceso al mundo personal de los docentes, (2) explicitación de los propios dilemas, (3) evaluación y reajuste de los procesos didácticos y (4) desarrollo profesional permanente.

- (1) Los diarios permiten a los docentes traer al terreno de lo consciente elementos de su acción cotidiana que permanecen ocultos en la rutina.
- (2) Los diarios permiten hacer explícitos los dilemas de la práctica. Estos dilemas exigen que el docente tome una opción, siendo un proceso que no siempre es consciente.
- (3) Los diarios permiten la evaluación y el reajuste de los procesos didácticos, en tanto que sus registros se apeguen a características de continuidad y sistematicidad.
- (4) Los diarios permiten el desarrollo profesional permanente a través de un proceso en el que los docentes al hacerse cada vez más conscientes de sus actos pueden poner en marcha iniciativas de mejora, e incluso definir un nuevo estilo docente.

Ilustración 2: Ámbitos de impacto formativo de los diarios (Zabalza, 2004, p. 19)¹³



Además, Zabalza (2004) destaca entre las virtudes de los diarios que acostumbran a reflexionar, acostumbran a escribir, proporcionan retroalimentación inmediata y permanente, facilitan compartir las experiencias y llegar a un modelo más cooperativo de trabajo, y son compatibles y complementarios con otras técnicas de desarrollo profesional.

En sintonía con estas apreciaciones, Porlán (s.f.) presenta una estrategia de tres etapas para trabajar en los diarios docentes:

- (1) En primer lugar, es preciso escribir el diario habitualmente, desarrollar el hábito de la escritura periódica. Si bien Porlán (s.f.) coincide con Zabalza (2004) en que no es preciso escribir diariamente, sí es preciso desarrollar un hábito de escritura periódica basado en objetivos realistas. Del mismo modo es preciso escribir libremente sobre lo que más afecta o interesa, tanto desde un punto de vista negativo como positivo, primando la espontaneidad frente al rigor del análisis, para ir posteriormente introduciendo momentos de análisis retrospectivo.
- (2) La segunda etapa consistiría en describir, analizar y actuar. Se trata de aprender a distinguir las diferentes fases de una reflexión y saber aplicarlas. Para lograr un proceso de reflexión sistemática, Porlán (s.f.) propone el siguiente tipo de tareas: hacer descripciones muy detalladas de acontecimientos significativos, analizar posibles causas y consecuencias diferentes para un mismo fenómeno, hacer valoraciones argumentadas solo después de describir y analizar, o diseñar líneas de acción para abordar los problemas detectados.

¹³ Ilustración original del autor.

- (3) Por último, entraríamos en la construcción del modelo didáctico personal, ya que el diario debe servir para realizar tareas conscientes de elaboración teórica. Según Porlán (s.f.), sin un marco teórico de referencia la conducta profesional acaba estando dirigida por teorías implícitas que no controlamos y que anulan, sin que seamos conscientes, nuestra profesionalidad. En este sentido, el autor señala la necesidad de construir modelos didácticos compartidos, que actúen como referentes para el cambio escolar, articulados a través de redes y equipos profesionales colaborativos.

Según Zabalza (2004), como ya hemos dicho anteriormente, el diario se constituye en un espacio narrativo de los pensamientos de los profesores, ya que se convierten en un documento de expresión y elaboración de sus ideas, donde interpretan su acción diaria, ya sea dentro o fuera del aula. En este sentido, el autor destaca cuatro dimensiones de los diarios que en su opinión lo convierten en un valioso recurso en cuanto al acceso a los pensamientos del profesorado: (1) requiere escribir, (2) implica reflexionar, (3) integra lo expresivo y lo referencial, y (4) tiene un carácter histórico y longitudinal en cuanto a la narración que proporciona.

- (1) Respecto de la primera dimensión, el diario como documento escrito, el autor se remite a las características de los diarios según Yinger y Clark (1981) que ya hemos mencionado: Nos proporciona retroalimentación sobre nuestros actos y requiere que deliberadamente estructuremos el significado estableciendo conexiones y relaciones, siendo un proceso activo y personal.
- (2) En cuanto al diario como facilitador de la reflexión, el autor destaca que el diálogo que entabla el profesor consigo mismo a través de la relectura del diario con respecto a su actuación en el contexto de enseñanza y aprendizaje es probablemente su posibilidad más interesante.
- (3) Es este aspecto reflexivo del diario lo que lleva a Zabalza (2004) a hablar de su dimensión referencial y expresiva. Referencial porque supone la reflexión sobre el objeto narrado, lo que implica la descripción de las situaciones en las que se ve inmerso el profesor en su quehacer docente. Expresiva porque también implica una reflexión del docente sobre sí mismo, sus intenciones, sentimientos y emociones.

(4) Por último, el diario tiene un carácter longitudinal e histórico, ya que establece una secuencia de hechos. Es longitudinal porque recoge una narración sobre un periodo prolongado de actividades, y es histórico porque se presenta en forma de entradas que constituyen segmentos unitarios.

1.4.5. El blog como soporte para los diarios de la práctica docente

La palabra *blog* fue usada por primera vez por Merholz en 1999, como abreviatura del término *weblog* acuñado por Jorn Barger en 1997 (Blood, 2000). Se trata de una página web que es actualizada por su autor mediante la publicación de mensajes que permiten añadir imágenes, sonido, vídeos y enlaces a otras páginas web. Estos mensajes se despliegan normalmente en orden cronológico inverso, de manera que la página web nos muestra siempre primero el mensaje más reciente remitido por el autor al blog. Estos mensajes reciben el nombre de *posts*.

Wang y Woo (2008) señalan que el blog es una herramienta de la Web 2.0¹⁴ que permite la creación de páginas web personales consistentes en información textual organizada en orden cronológico inverso, que provee los medios para que se puedan escribir diarios en un espacio público basado en la web y que permite a los lectores comentar o añadir información.

El uso de los blogs se popularizó a inicios de la primera década del siglo XXI, de la mano de la creación de las primeras herramientas de creación de blogs de uso libre y hoy está plenamente extendido, gracias a plataformas como Blogger¹⁵ o Wordpress¹⁶ que resultan simples de usar y son altamente personalizables en cuestiones de aspecto y privacidad. Entre las cuestiones de privacidad del blog, se puede establecer quién podrá leer lo que

¹⁴ Web 2.0 es un término acuñado por O'Reilly Media en 2003 que hace referencia a una forma mejorada de World Wide Web, también llamada web de segunda generación, cuya característica fundamental es que proporciona al usuario el control de aplicaciones interactivas a través de una página web. El término Web 2.0 comprende aquellos sitios web que facilitan el compartir información, la inter-operabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web. Un sitio Web 2.0 permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado por usuarios en una comunidad virtual, a diferencia de sitios web estáticos donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de los contenidos que se han creado para ellos. (Web 2.0 (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 04/11/2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0).

¹⁵ <http://www.blogger.com>

¹⁶ <http://es.wordpress.com>

en él se escriba, pudiendo ser completamente privado, restringido a un grupo de usuarios o bien totalmente abierto.

Los blogs también permiten archivar los mensajes y recuperarlos tanto por fechas como por temas o por autores, en el caso de que más de un autor escriba en el blog. Además, se puede hacer seguimiento de los mensajes de un blog gracias a la tecnología RSS¹⁷, que permite suscribirse a los contenidos del blog y recibir avisos de las actualizaciones que nos interesen, o bien acceder a ellas a través de un lector de RSS; esto es posible gracias a que para cada mensaje se genera un enlace permanente o permalink¹⁸.

Otra característica importante de los blogs es la posibilidad de interacción con su autor, ya que los mensajes pueden recibir respuestas, de forma que se pueden realizar comentarios al contenido de los mensajes y establecer una conversación con el autor. Esta herramienta también se puede condicionar mediante las características de privacidad del blog, pudiendo decidir el autor quién puede remitir comentarios a sus mensajes.

Tabla 5: Características de un blog¹⁹

Característica	Descripción
Propiedad	Esta es una de las características más importantes del blog, ya que el autor es responsable del mismo, decide qué publica, modera los contenidos de los comentarios enviados por los lectores, decide sus privilegios (solo leer, responder...) y personaliza el aspecto del blog.
Estructura de hiperenlace de los mensajes	Esta estructura permite enlazar recursos externos, de otras páginas web a los mensajes que se envían al blog.
Orden cronológico inverso	El último mensaje siempre permanece al principio de la página web, permitiendo un rápido acceso al mismo, haciendo que la lectura se haga a partir de los mensajes más recientes.
Archivo de los mensajes	Esto implica que el blog puede crecer sin límite. Los mensajes antiguos archivados siempre estarán disponibles y se puede acceder a ellos desde la página web vía permalink.

¹⁷ RSS son las siglas de Really Simple Syndication, un formato XML para syndicar o compartir contenido en la web. Se utiliza para difundir información actualizada frecuentemente a usuarios que se han suscrito a la fuente de contenidos. El formato permite distribuir contenidos sin necesidad de un navegador, utilizando un software diseñado para leer estos contenidos RSS (agregador). A pesar de eso, es posible utilizar el mismo navegador para ver los contenidos RSS. Las últimas versiones de los principales navegadores permiten leer los RSS sin necesidad de software adicional. RSS es parte de la familia de los formatos XML, desarrollado específicamente para todo tipo de sitios que se actualicen con frecuencia y por medio del cual se puede compartir la información y usarla en otros sitios web o programas. A esto se le conoce como redifusión web (RSS. (s.f.). En Wikipedia, recuperado el 4/11/2013 de <http://es.wikipedia.org/wiki/RSS>).

¹⁸ Un permalink es un enlace permanente. Se usa en los blogs para asignar una URL permanente a cada entrada del blog, para luego poder referenciarla. De esta forma se identifica de manera unívoca un contenido (artículo, discusión, análisis...) sobre un tema o cuestión en el blog de destino. (Permalink. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 4/11/2013 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Permalink>).

¹⁹ Elaboración propia.

Herring, Scheidt, Bonus y Wright (2004) establecieron una posible categorización de los blogs a partir de un estudio realizado entre marzo y mayo de 2003, en el que analizaron 203 blogs: (1) *Filters*, en los que los autores comentan el contenido de otras páginas web; (2) diarios personales, en los que los autores escriben sobre su vida, sentimientos y pensamientos, y (3) blogs de conocimiento, en los que los autores escriben sobre un campo específico de conocimiento o un tema concreto. En su análisis de los blogs, los autores del estudio se encontraron con más de un 70% de blogs pertenecientes a la categoría de diario personal.

De las tipologías descritas anteriormente se pueden deducir varios usos educativos para los blogs como plataforma para la recopilación de recursos educativos, como diarios de clase o de práctica, y como espacios para el debate de temas concretos. La característica de la estructura de hiperenlace de los mensajes y su sistema de archivo suponen una ventaja frente a otras herramientas web, como los foros de discusión.

Wang y Woo (2008) describen los blogs en función de *affordances*²⁰: educativa (responsabilidad sobre el espacio propio del blog, captura del proceso de aprendizaje, fomento de la interacción del estudiante con el contenido), social (amplia audiencia, comunicación interpersonal) y tecnológica (disponibilidad, accesibilidad). A partir de ellas determinan los usos, individuales y colaborativos, de los blogs en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según los autores, el uso individual de blogs por parte de los estudiantes permite reflexionar y adquirir la habilidad de pensar como un experto mediante el ejercicio regular de la escritura reflexiva, generando nuevas conclusiones y aplicando el conocimiento adquirido a nuevas situaciones. Su uso colaborativo permite a los estudiantes compartir información, promoviendo la construcción conjunta de conocimiento.

Tabla 6: Varias formas de usar Weblogs (Wang & Woo, 2008, p. 8)²¹

	Individual	Colaborativo
Estudiantes	Diario en línea. Reflexión.	Espacio para compartir con la clase. Colaboración grupal. Escritura colaborativa.
Profesor	Realizar anuncios. Información del curso.	Recabar retroalimentación. Remitir trabajos escritos.

²⁰ Oportunidades para la acción, en este caso referidas a las propiedades fundamentales de una tecnología que determinan su utilidad y la forma en que pueden ser usadas.

²¹ Traducción propia.

En el caso de los docentes los blogs les permiten, entre otros procesos, realizar un seguimiento del curso, recibir retroalimentación de los estudiantes y proporcionarla.

Richardson (2004) señala que escribir blogs:

...es potencialmente diferente de cualquier escrito que le hemos pedido hacer a los estudiantes, un género que puede tener un gran valor para desarrollar todo tipo de habilidades de pensamiento crítico, habilidades de escritura y alfabetización informacional entre otras cosas. Ya enseñamos la exposición y la investigación y algunos otros tipos de escritura analítica, lo sé. Escribir en un blog, sin embargo, ofrece a los estudiantes la oportunidad de: a) reflexionar sobre lo que están escribiendo y pensando, mientras escriben y piensan, b) continuar escribiendo sobre un tema durante un período sostenido de tiempo, tal vez toda la vida, c) hacer participar a lectores y público en una conversación sostenida que luego lleva a escribir y pensar más, y d) sintetizar las experiencias de aprendizaje diferentes y entender su relación y relevancia colectiva. Esto me parece que es estar más cerca de la forma de aprender fuera de la escuela, y que veo que falta en la educación tradicional.²²

Por estos motivos, Levy (2009) recomienda el uso de blogs como una herramienta útil en la educación profesional o durante los periodos de prácticas, ya que los blogs se pueden emplear como sencillos diarios personales cuya accesibilidad permite a los usuarios comunicarse e interactuar entre ellos. En este sentido, los blogs tienen potencial en cuanto a facilitar el aprendizaje colaborativo y constructivista en términos de interdependencia social a través de procesos de soporte social, retroalimentación y construcción conjunta de conocimiento. Ellison y Wu (2008) sugieren que escribir un blog induce el pensamiento crítico y analítico ya que permite a los estudiantes desarrollar perspectivas más amplias en su interacción con los compañeros.

En cuanto a los procesos reflexivos, la colaboración entre compañeros tiene un rol central en las investigaciones recientes que sugieren que los procesos metacognitivos forman parte de las situaciones de aprendizaje colaborativo (Goos, Galbraith, & Renshaw, 2002), lo que cobra sentido si entendemos pensamiento y cognición como prácticas sociales, compartidas entre los estudiantes a través de los espacios colaborativos de aprendizaje. De esta forma, los estudiantes aprenden a través de la interacción social con sus compañeros (Resnick, Levine, & Teasley, 1993).

En este sentido, Lu (2010), a partir de un estudio sobre *peer coaching*, define tres efectos deseables de la colaboración entre iguales en el contexto de las prácticas profesionales: (1) la revalorización del prácticum como espacio para la enseñanza del profesorado; (2)

²² Traducción propia.

la mejora de la profesionalidad de los practicantes que se abren a las críticas de sus compañeros y se hacen sensibles a otros puntos de vista, y (3) la provisión de soporte afectivo que les ayuda a trabajar la dimensión emocional de la experiencia.

Los blogs tienen por tanto el potencial de un diario reflexivo (Porlán, s.f.; Yinger & Clark, 1981, 1985; Zabalza, 2004) en su dimensión individual, y posibilita la interacción en su dimensión colaborativa, con el potencial de albergar procesos metacognitivos y de construcción conjunta de conocimientos, con su consecuente influencia en el aprendizaje. Todo ello, junto con su potencialidad como plataforma de soporte emocional y apoyo afectivo, hace que los blogs sean un instrumento útil a considerar en el ámbito de las prácticas profesionales.

1.5. Modelos de análisis de la reflexión

Desde que Van Manen (1977) definiera sus niveles de racionalidad deliberativa basándose en los trabajos de Habermas (1974), se han hecho numerosos esfuerzos por desarrollar un modelo de análisis de contenido que arroje información sobre la profundidad de la reflexión, especialmente en textos escritos. A continuación exploramos los trabajos más relevantes realizados en este campo.

1.5.1. Niveles de racionalidad deliberativa

Van Manen (1977) parte de los trabajos de Habermas (1974) sobre los nexos entre teoría y práctica para definir tres diferentes niveles de reflexividad en la práctica docente. En su libro *Teoría y práctica* Habermas (1974) explica la relación sistemática entre la estructura lógica de una ciencia y la estructura pragmática de las posibles aplicaciones del conocimiento que genera, creando enlaces entre teoría y práctica, conocimiento y acción, y sujeto y objeto. La base para su teoría del conocimiento, del conocimiento práctico y de la acción está basada en el concepto de intereses humanos, que subyacen a cualquier orientación científica. El conocimiento es un valor que proporciona a quien lo posee un conjunto de intereses prácticos que le son inherentes. Este concepto de interés cognitivo sirve para vincular las raíces existenciales y la función práctica de todo conocimiento teórico con su origen antropológico. En cuanto a las actividades prácticas, Habermas (1974) distingue tres tipos de intereses cognitivos: (1) Producción y control técnico, (2) Comunicación y comprensión interpretativa, y (3) Emancipación y liberación. Desde esta

perspectiva, cada práctica estaría guiada por el interés cognitivo de la ciencia que la promueve, o lo que es lo mismo, cada expresión de interés cognitivo supondría una orientación diferente y lógicamente identificable de ciencia social: empírica-analítica, hermenéutica-fenomenológica o teoría crítica-psicoanalítica. Así, las ciencias del comportamiento o empírico-analíticas se ocuparían de problemas empíricos y generarían conocimiento orientado a la aplicación a problemas técnico-instrumentales. Las ciencias fenomenológicas lidiarían con cuestiones interpretativas, y el conocimiento generado por ellas sería significativo en cuanto a la posibilidad de proveer comunicación y orientación práctica a la acción. Finalmente, las teorías críticas y psicoanalíticas tratarían con problemas normativos orientados a la acción emancipatoria, la autodeterminación y la liberación (Van Manen, 1977, p. 225).

Basándose en estos preceptos, Van Manen define tres niveles de racionalidad deliberativa: empírico-analítico, interpretativo y crítico (Tabla 7).

Tabla 7: Niveles de racionalidad deliberativa (Van Manen, 1977, pp. 226-227)²³

Niveles de racionalidad deliberativa	Descripción
Empírico-analítico	En este nivel el docente se preocupa más por los medios que por los fines. Se atiene a la aplicación técnica de conocimiento educativo y principios básicos del currículo, sin cuestionarlos, con el propósito de alcanzar unos fines dados.
Interpretativo	El docente se atiene a un proceso de análisis y clarificación de experiencias personales y culturales, significados, percepciones, asunciones, prejuicios y presuposiciones, con el propósito de orientar sus acciones prácticas. Tanto el currículo como el proceso de enseñanza aprendizaje son vistos como procesos comunicativos y de comprensión mutua. En este nivel, el docente se centra en la comprensión interpretativa de la naturaleza y la calidad de la experiencia educativa, así como en las opciones prácticas que toma a partir de esta comprensión.
Crítico	El nivel más alto de racionalidad deliberativa. El docente se involucra en una crítica constante de la dominación, de las instituciones y de las formas represivas de autoridad. En una práctica autorreflexiva el docente se pregunta por el valor del conocimiento y por la naturaleza de las condiciones sociales necesarias para ponerlo en valor. El ideal de la racionalidad deliberativa se concreta en un consenso universal en torno a unos valores educativos que persigan valores de autodeterminación, comunidad, justicia, equidad y libertad.

1.5.2. Niveles de pensamiento pedagógico

Partiendo de los niveles de reflexión de Van Manen (1977) anteriormente expuestos, de la jerarquía de pensamiento de Gagne (1968) y de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, y Starko (1990) desarrollan un

²³ Elaboración propia.

modelo de siete niveles de pensamiento pedagógico reflexivo (Tabla 8) en el contexto de un estudio para evaluar el pensamiento reflexivo en participantes de un curso de formación docente a partir del análisis de entrevistas y documentación producida por los estudiantes.

Tabla 8: Niveles de pensamiento pedagógico reflexivo de Sparks-Langer et al. (1990)²⁴

Nivel	Descripción
1	Lenguaje no descriptivo.
2	Lenguaje descriptivo sencillo.
3	Lenguaje descriptivo con uso de términos adecuados.
4	Explicación de motivos basada en preferencias personales o práctica habitual.
5	Explicación de motivos basada en principios teóricos.
6	Explicación de motivos basada en principios teóricos y tomando en consideración factores contextuales.
7	Explicación de motivos tomando en consideración cuestiones éticas, morales y políticas.

Los niveles del 1 al 6 se corresponden a la reflexión cognitiva, mientras que el último nivel sería de reflexión crítica. A medida que se sube de nivel encontraríamos una mayor sofisticación en los esquemas reflexivos de los estudiantes, desde reglas y conceptos técnicos hasta pensamiento contextualizado y ético. Este carácter de progresividad de los niveles del instrumento, proporcionando pautas para identificar los procesos reflexivos, es su aporte más interesante.

En su estudio, los autores encontraron que la mayoría de los estudiantes se encuadraron en un nivel técnico, ya que la mayoría de sus preocupaciones estaban relacionadas con cuestiones de aplicación práctica de procedimientos y técnicas, a lo que los autores encuentran explicación en el hecho de que se trataba de la primera experiencia profesional de los estudiantes.

Otros estudios (Siens & Ebmeier, 1996; Sparks-Langer & Colton, 1991) muestran al aplicar este instrumento que los estudiantes presentan o bien niveles dispares de reflexión, con presencia de cuestionamientos éticos pero deficientes capacidades en aspectos técnico-pedagógicos (Sparks-Langer & Colton, 1991), o escasos progresos a partir de los niveles 5 o 6 (Siens & Ebmeier, 1996).

²⁴ Traducción propia.

Seng (2001) propone un modelo alternativo basado en el de Sparks-Langer et al. (1990). En el estudio participan 223 estudiantes que cursan prácticum y que mantienen un diario semanal. Las entradas en los diarios son clasificadas en tres niveles: Descripciones sin crítica, descripciones con crítica no fundamentada y descripciones con crítica fundamentada. Este último nivel es dividido en cuatro niveles en función de la fundamentación de la crítica, siguiendo el modelo de Sparks-Langer et al. (1990): (1) personal/práctica habitual, (2) principios teóricos, (3) principios teóricos y contexto, y (4) consideraciones éticas, morales y políticas. Básicamente lo que se hizo fue eliminar el primer nivel del modelo original, dado que no es aplicable al análisis de entradas de un diario, de por sí descriptivas. La mayoría de las entradas de los diarios fueron clasificadas en los tres primeros niveles del modelo, el cuarto nivel contó con aproximadamente un 5% de estas entradas, el quinto no llega al 1% y el sexto queda desierto. El autor concluye que el instrumento de Sparks-Langer et al. (1990) tiene una utilidad limitada, no universalizable, tal vez circunscrita a su propio estudio, al análisis de entrevistas. En el caso de la adaptación realizada para el estudio de los diarios, las evidencias de bajos niveles de reflexividad por parte de los estudiantes sugieren al autor la necesidad de cambios en el prácticum para promover la práctica reflexiva.

1.5.3. Criterios para reconocer diferentes tipos de escritura reflexiva

Hatton y Smith (1995) desarrollaron una investigación con estudiantes de cuarto año del grado de Educación de la Universidad de Sydney, 60 estudiantes de dos promociones consecutivas. El objetivo del estudio era investigar la naturaleza de la reflexión en la enseñanza y evaluar la validez de las estrategias diseñadas para promover la reflexión de los estudiantes en función del grado en que estas realmente facilitaran distintos tipos de reflexión (p. 40). Se recopilaron datos de un informe escrito, dos autoevaluaciones, una grabación de siete minutos de una clase impartida y una entrevista de 20 minutos realizada a parejas de estudiantes. De la relectura de los ensayos escritos por los estudiantes surgió un marco operacional en el que se identificaron cuatro tipos de escritura (ver Tabla 9), tres de los cuales eran característicos de distintos tipos de reflexión: (1) escritura descriptiva, (2) reflexión descriptiva, (3) reflexión dialógica y (4) reflexión crítica. La unidad de análisis empleada para el estudio fue la unidad de reflexión. Cuatro codificadores trabajaron sobre los ensayos de los estudiantes en función del esquema

presentado. El rango de unidades de reflexión encontradas en los ensayos varió entre 52 y 2, siendo la media de 19.

Tabla 9: Criterios para reconocer la evidencia de diferentes tipos de escritura reflexiva (Hatton & Smith, 1995, pp. 48-49)²⁵

Categoría	Criterios
Escritura descriptiva	No reflexiva. Descripción de hechos que han ocurrido/apunte de la literatura científica. No se trata de proporcionar razonamiento o justificaciones de los hechos expuestos.
Reflexión descriptiva	Reflexiva, no solo se hace una descripción de los hechos sino que se intenta proporcionar alguna justificación para los hechos o acciones de forma descriptiva. Se reconocen y mencionan diferentes puntos de vista extraídos de la investigación o la literatura científica. Dos formas de reflexión descriptiva: basada en una o múltiples perspectivas.
Reflexión dialógica	Muestra un discurso interior, explora y evalúa la experiencia, los hechos y acciones, buscando explicaciones e hipótesis alternativas para explicarlos. Reflexión analítica que puede integrar factores o perspectivas indicativos de inconsistencia a la hora de tratar de proporcionar fundamentos y crítica. Dos formas de reflexión dialógica: basada en una o múltiples perspectivas.
Reflexión crítica	Demuestra conciencia de que las acciones y hechos están influenciados por múltiples contextos históricos y socio-políticos.

Los investigadores encontraron claras evidencias de reflexión, correspondiendo entre el 60% y el 70% de las unidades de reflexión codificadas a la categoría de reflexión descriptiva, siendo la reflexión crítica la menos frecuente, solo presente en 8 de los 60 informes. En cualquier caso, en alrededor del 50% de los casos los ensayos de los estudiantes muestran varios tipos de procesos reflexivos, siendo frecuente que la reflexión descriptiva dé paso a la dialógica.

Por otra parte, Hatton y Smith (1995) señalan que entre las estrategias empleadas para promover la reflexión entre los estudiantes, los “pares de amigos críticos” (*critical friends dyads*) merecen una especial mención, ya que estiman que una potente estrategia para promover la acción reflexiva es comprometerse con otra persona, de tal forma que se suscite la conversación, el cuestionamiento, incluso la confrontación del compañero, para examinar las planificaciones, su implementación y evaluación. Este tipo de técnica puede estructurarse para proporcionar un ambiente seguro en el que se pueda dar la confianza

²⁵ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

necesaria para abrirse al otro. De esta manera, los estudiantes pueden también tomar distancia de sus propias acciones, ideas y creencias, sometiéndolas al escrutinio del compañero. Esto crea una oportunidad para pensar en voz alta a la vez que se es oído de manera comprensiva pero también crítica (p. 41). Los autores señalan que el análisis del contenido de las entrevistas realizadas a los estudiantes también pone de manifiesto la importancia de tener a otros para reflexionar.

1.5.4. Formas e intereses de la reflexión

Grunau et al. (2000) parten del concepto de reflexión de Dewey (1910/2007) y de las consideraciones de Carr y Kemis (1986) sobre el carácter dialéctico de la reflexión para justificar el potencial de la reflexión en el terreno de las prácticas profesionales. Para diseñar su instrumento (ver Tabla 11) se basan en el esquema de Louden (1992) sobre las formas e intereses de la reflexión. Para los autores, un acto particular de reflexión presenta un interés y una forma, y en principio todos los actos reflexivos deberían ser categorizados en función de estas dos dimensiones. El término forma se refiere a las características del acto de reflexión, según Louden (1992): (1) introspección, examen de los propios pensamientos o sentimientos; (2) repetición y ensayo de acciones profesionales; (3) investigación sistemática en acción, y (4) acción espontánea (ver Tabla 10).

Tabla 10: Formas de reflexión (Louden, 1992)²⁶

Formas de la reflexión	Descripción
La introspección	Reflexión interiorizada, personal, mediante la cual el docente reconsidera sus pensamientos y sentimientos desde una perspectiva distante de la actividad diaria y cotidiana.
El examen	Reflexión que implica una referencia más próxima a la acción en cuanto que supone una referencia a sucesos pasados, presentes o futuros de la vida del aula.
La indagación	Reflexión relacionada estrechamente con la investigación-acción. Los practicantes la emplean para analizar su propia práctica, identificando estrategias para mejorarla. La indagación introduce, además, un compromiso de cambio y mejora que las anteriores formas de reflexión no presentan con tanta claridad.
La espontaneidad	Es la forma de reflexión que más relación guarda con la práctica. Esta forma de reflexión es la que Schön (1983) denomina reflexión-en-la-acción, y tiene que ver con los pensamientos que los docentes improvisan para resolver problemas y abordar situaciones concretas o difíciles en el aula.

²⁶ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

Los intereses de la reflexión son los indicados por Habermas (1974), si bien Louden (1992) hace una distinción entre personal y problemático para el segundo grupo de intereses expuestos por el autor, los de carácter interpretativo.

Tabla 11: Formas e intereses de la reflexión según Grunau et al. (2000, p. 49)²⁷

		Formas de reflexión			
		Introspección	Repetición y ensayo	Investigación	Espontaneidad
Intereses humanos	Técnico				
	Personal				
	Problemático				
	Emancipatorio				

Basándose en este modelo, un estudio de Wallace y Oliver (2003) aplica el análisis de los intereses de la reflexión (Grunau et al., 2000) y los define de la siguiente manera: (1) técnico, la comparación de los fenómenos empíricos y su fidelidad a la teoría o la práctica; (2) personal, desarrollo de una comprensión más clara y profunda de las propias acciones, conocimiento o motivaciones; (3) problemático, resolución de problemas profesionales que surgen de la práctica, y (4) emancipatorio, revisión de las condiciones de esta práctica para una mayor realización personal o social (Wallace & Oliver, 2003, p. 163).

1.5.5. Modelo de evaluación de la práctica reflexiva

A partir del estudio de textos reflexivos de estudiantes de profesorado, Ward y McCotter (2004) desarrollan un modelo de análisis de la escritura reflexiva (ver Tabla 12) a partir de la codificación de lo que llaman “trozos reflexivos” hallados en los textos de los estudiantes. Se trata de trozos de texto que hacen referencia a un tema en particular y que se delimitan a partir de un cambio en el tema que centra la reflexión y que carece de conexión clara con el tema previo. Estas unidades de análisis fueron posteriormente codificadas en función de tres dimensiones referidas al proceso reflexivo: (1) cómo enfocan sus preocupaciones, (2) qué tipo de indagaciones hacen al respecto y (3) cómo aplican lo aprendido. En un último paso del análisis se mide el nivel de la reflexión. Los referentes teóricos de este modelo se pueden encontrar en Dewey (1910/2007) en cuanto a las dimensiones del proceso de reflexión, y en cuanto a los niveles de reflexión en modelos previos como los de Hatton y Smith (1995).

²⁷ Traducción propia.

Tabla 12: Modelo de evaluación de la práctica reflexiva (Ward & McCotter, 2004, p. 250)²⁸

DIMENSIONES	NIVEL			
	RUTINA	TÉCNICO	DIALÓGICO	TRANSFORMATIVO
	Desentendimiento hacia el cambio.	Respuesta instrumental a situaciones específicas sin cambio de perspectiva.	Indagación como parte de un proceso que involucra ciclos de preguntas y acciones situadas, consideración por las perspectivas de los demás y nuevos puntos de vista.	Cuestionamientos fundamentales y cambio.
ENFOQUE ¿En qué se centran las preocupaciones sobre la práctica?	Se enfoca en las propias preocupaciones (¿cómo me afecta?) o en cuestiones que no involucran una participación personal. Las principales preocupaciones pueden incluir el control de los estudiantes, el tiempo y la carga de trabajo, la obtención de reconocimiento como éxito personal, incluyendo las calificaciones, evitar la responsabilidad en posibles fallos.	Se enfoca en tareas específicas, como la planificación y la gestión, pero no toma en consideración las conexiones entre las cuestiones de enseñanza. Usa la observación y la evaluación para poner de relieve el éxito o el fracaso, sin evaluar las cualidades específicas del aprendizaje de los estudiantes con propósitos formativos.	Se enfoca en los estudiantes. Usa las interacciones y la evaluación de los estudiantes para interpretar cómo aprenden y así poder ayudarles. Especialmente preocupado por los estudiantes con dificultades.	Se enfoca en el grado personal de compromiso con cuestiones fundamentales de tipo pedagógico, ético, moral, cultural o histórico y en cómo estas cuestiones influyen en los estudiantes y en otros.
INDAGACIÓN ¿Cuál es el proceso de indagación?	No se hacen preguntas sobre la necesidad de cambio personal. No se reconocen los problemas o se responsabiliza de ellos a otros o a las limitaciones de tiempo o recursos. El análisis crítico se limita a terceros. El análisis tiende a ser definitivo y general.	Se hacen preguntas sobre situaciones específicas en las que se ven involucrados o causan frustración, resultados inesperados, excitantes, o bien sobre análisis de situaciones que se reconocen como complejas; pero no se continúa indagando una vez que se consigue lidiar con el problema inicial.	Las preguntas sobre cuestiones específicas llevan a nuevos cuestionamientos. Se trata de recabar los aportes de los demás, abriendo la mente a nuevas ideas. Se busca contar con la perspectiva de los estudiantes, los pares y otras personas.	Se lleva a cabo un proceso de indagación a largo plazo que incluye el compromiso con mentores que suponen un modelo, amigos críticos, textos críticos, estudiantes, un cuidadoso examen de los incidentes críticos y del aprendizaje de los estudiantes. Se asumen cuestionamientos que ponen a prueba las propias concepciones.
CAMBIO ¿Cómo cambia la indagación las prácticas y perspectivas?	Análisis de la práctica sin respuesta personal, poniendo distancia entre la situación y uno mismo.	Respuesta personal a la situación, pero no se emplea la coyuntura para propiciar un cambio de perspectiva personal.	Se emplean las respuestas a la indagación sobre situaciones concretas para desarrollar nuevos puntos de vista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje o sobre las fortalezas y debilidades de la propia práctica con la intención de mejorarla.	En este caso, se trata de un cambio de perspectiva que lleva a un cambio fundamental en la práctica.

²⁸ Traducción propia.

1.5.6. Marco conceptual para la escritura reflexiva

Basándose en la literatura científica previa (Hatton & Smith, 1995), Moon (2007) diseña unos ejercicios para ayudar a los estudiantes a comenzar con la reflexión y posteriormente lograr profundizar en ella. Los ejercicios consisten en un breve escenario escrito inicialmente de forma descriptiva y posteriormente en tres sucesivos niveles de reflexión. Este ejercicio fue desarrollado para ilustrar a un grupo de personal de educación superior sobre la escritura reflexiva. El propósito del ejercicio es doble: introducir a la práctica de la escritura reflexiva y mostrar que hay diferentes niveles de profundidad en la reflexión. El marco conceptual del ejercicio (ver Tabla 13) incorpora cuatro niveles de reflexión: (1) escritura descriptiva, (2) escritura descriptiva con alguna reflexión, (3) escritura reflexiva I y (4) escritura reflexiva II.

La autora ha desarrollado ejercicios similares para grupos específicos de estudiantes y sus profesores con el objetivo de trabajar la escritura reflexiva, y afirma que los escenarios que se emplean para la narración de las historias no son importantes. De hecho afirma que se ha de evitar centrarse en la historia, porque las relevantes son las cualidades de la narración reflexiva y cómo varían en función del nivel de profundidad del proceso reflexivo. Recomienda por tanto que se eviten contenidos significativos para el grupo de trabajo.

Tabla 13: Marco conceptual para la escritura reflexiva (Moon, 2007, pp. 198-199)²⁹

Categoría	Descripción
Escritura descriptiva	Se trata de escritura descriptiva que contiene poca reflexión. El relato se cuenta desde un único punto de vista. Las ideas tienden a estar enlazadas por la secuencia temporal, no por el significado.
Escritura descriptiva con alguna reflexión	Se trata de un relato descriptivo que da algunas señales de reflexión. Se añaden algunas ideas que no surgen directamente del hecho que se describe, alguna referencia a puntos de vista alternativos o comentarios adicionales.
Escritura reflexiva I	La descripción se centra en aspectos concretos y se acompaña por comentarios reflexivos. La redacción se elabora alrededor de algún tipo de sentido que la estructura, no se trata de una relación de hechos, es definitivamente reflexiva. Hay evidencia de ideas o información externas, sujetas a reflexión. Existe algún tipo de análisis sobre el hecho narrado, en búsqueda de causas. La narración incluirá críticas a los comportamientos propios y ajenos cuando sea pertinente. Se intentará ver la situación desde diferentes perspectivas, aunque no se entre a analizarlas.
Escritura reflexiva II	En este caso, el relato de los hechos ha de mostrar reflexión profunda y se tendrá en cuenta la posibilidad de que el marco de referencia que sirve para analizar los hechos puede cambiar. Se adopta una postura metacognitiva que lleva a reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento reflexivo. Se reconoce que los hechos se enmarcan en un contexto histórico y socio-cultural concreto, lo que condiciona la manera de percibirlo y narrarlo. Se ponen en marcha mecanismos de diálogo interno que sirven para analizar la perspectiva propia y la de los demás, que se reconoce influenciada por el estado emocional, así como por las experiencias previas e ideas propias, que también afectan a la capacidad de juzgar los hechos narrados.

²⁹ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

1.5.7. Categorías de análisis del pensamiento reflexivo

Kember et al. (2008) desarrollan un esquema de codificación de cuatro categorías (Tabla 15) para determinar los niveles de reflexión en un trabajo escrito: (1) Acción habitual/Sin reflexión, (2) Comprensión, (3) Reflexión y (4) Reflexión crítica.

Para llegar a este esquema, los autores del estudio recorren un largo camino. Su primer esfuerzo por definir un esquema de codificación para el análisis de la reflexión se presenta en el trabajo de Wong, Kember, Chung y Yan (1995), donde describen un esquema basado en los trabajos de Boud, Keogh y Walker (1985) y Mezirow (1981). El protocolo diseñado requiere jueces para identificar las instancias de uso de los elementos del modelo de reflexión de Boud et al. (1985): Atención a sentimientos, asociación, integración, validación, apropiación y resultados de la reflexión. Partiendo de esta categorización, los estudiantes eran clasificados en tres categorías: No-reflexivo, reflexivo y reflexivo crítico. Según los autores, este modelo resulta de difícil aplicación para quienes no están familiarizados con la literatura científica; además, el modelo de Boud et al. (1985) tiene una aplicación limitada, ya que, según Kember et al. (2008, p. 371) sus elementos pueden no ser aplicables en programas no profesionales.

En una segunda ocasión, Kember et al. (1999) describen un protocolo de siete categorías (Tabla 14) basadas en el trabajo de Mezirow (1981). En este caso, Kember et al. (2008, p. 372) encuentran que las categorías del sistema están demasiado detalladas y que un esquema más simple, con menos categorías, sería más fácil de seguir para quienes no tienen un conocimiento detallado de la literatura científica.

Tabla 14: Codificación del pensamiento reflexivo de Kember et al. (1999, p. 25)³⁰

		7. Reflexión de premisa		
4. Reflexión de contenido	5. Reflexión de proceso		6. Reflexión de contenido y proceso	
2. Introspección		3. Acción meditada		
1. Acción habitual				

En este esquema, el nivel de pensamiento reflexivo aumenta desde la base de este esquema hacia la parte superior; las categorías mostradas en el mismo nivel presentan un

³⁰ Traducción propia.

mismo nivel de pensamiento reflexivo. Las categorías sombreadas muestran acción no reflexiva. Este esquema se puso a prueba con diarios de estudiantes de cursos de salud. Se seleccionaron tres diarios de estudiantes de primer año, cada diario fue dividido en secciones que se correspondían con ideas coherentes, ocho jueces aplicaron el esquema de codificación, y se calculó un coeficiente alfa de Cronbach³¹ de 0.65.

Finalmente, Kember et al. (2000) desarrollan un cuestionario para medir los niveles de pensamiento reflexivo con cuatro escalas: (1) acción habitual, (2) comprensión, (3) reflexión y (4) reflexión crítica, en el que se basa su esquema de cuatro categorías (ver Tabla 15).

Los autores condujeron un ensayo con estudiantes de un curso de Radiografía que comprendía un periodo de prácticas. Los estudiantes debían hacer un ensayo sobre un incidente crítico. Del conjunto de trabajos de los estudiantes los investigadores seleccionaron cuatro para someterlos al ensayo y cuatro investigadores aplicaron el esquema de análisis propuesto, tomando como unidad de análisis el conjunto del ensayo y encuadrándolo en función de la categoría de análisis más alta encontrada, alcanzando un alto grado de acuerdo³².

Tabla 15: Esquema de categorías de análisis del pensamiento reflexivo de Kember et al. (2008, pp. 372-375)³³

Categorías	Descripción
Acción habitual/ no reflexiva	Una acción habitual tiene lugar cuando se sigue un procedimiento sin pensar en él de forma significativa. La acción habitual o práctica no reflexiva se caracteriza porque el estudiante responde a una tarea académica sin tratar de entender el concepto o teoría que subyace al tema propuesto en dicha tarea.
Comprensión	Esta categoría se distingue de la anterior en que el estudiante trata de comprender los conceptos o temas que se le proponen en la tarea a realizar; sin embargo, esto no implica reflexión. Los conceptos son aprendidos como teoría sin conexión con la experiencia personal o aplicaciones a la vida real, por lo tanto no alcanzan un significado personal y no son incorporados a las estructuras cognitivas.
Reflexión	Esta categoría se caracteriza porque el proceso de reflexión toma los conceptos y los considera en relación con las experiencias personales. Se encuentran aplicaciones prácticas a la teoría
Reflexión crítica	Muchas de nuestras acciones están gobernadas por un conjunto de creencias y valores asimilados de manera casi inconsciente a partir de nuestras experiencias y contextos; para alcanzar un nivel de reflexión crítica es preciso llevar a cabo una revisión crítica de estos valores y creencias. Este nivel de reflexión es poco frecuente y es más fácil de encontrar entre estudiantes que están aún aprendiendo su profesión y que por lo tanto aún no han fijado sus concepciones sobre la misma.

³¹ Este coeficiente sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida. Fue definido por Cronbach (1951).

³² El porcentaje de acuerdo entre codificadores se obtiene de dividir el número de acuerdos por el número de unidades analizadas, multiplicado por 100. Es un procedimiento común para medir la fiabilidad de un estudio basado en el análisis de categorías.

³³ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

1.5.8. Niveles de reflexión

A partir de una revisión de la literatura producida entre 1977 y 2004 sobre el análisis de los niveles de reflexión y la práctica reflexiva, Larriveé (2008) desarrolla un instrumento con la participación de cuarenta expertos de entre los autores de trabajos científicos sobre la materia que se prestaron a colaborar con el proyecto. La autora parte de la clásica distinción de tres niveles de reflexión (Van Manen, 1977) y añade un nivel no reflexivo o pre-reflexivo (ver Tabla 16), dado que en la literatura es frecuente la contraposición entre el practicante reflexivo y el no-reflexivo (Larriveé, 2008, p. 342). A partir de la recopilación de las definiciones de las categorías e indicadores contenidos en los trabajos científicos revisados para describir la práctica reflexiva y sus diversos niveles de profundidad, la autora va construyendo un instrumento que somete posteriormente a la evaluación de los expertos colaboradores. El resultado de este trabajo es un cuadro de indicadores para cada uno de los cuatro niveles de reflexión propuestos (53 indicadores en total) que cuenta con un amplio consenso por parte de la comunidad científica.

Tabla 16: Niveles de reflexión (Larriveé, 2008, p. 348)³⁴

Niveles	Descripción
Pre-reflexión	En este nivel el docente interpreta las situaciones de aula sin establecer una conexión con otros hechos o circunstancias. El docente tiene una orientación reactiva, piensa que las contingencias de la situación escapan a su control. Las creencias y posiciones sobre la práctica pedagógica son generales y no están basadas en evidencia proveniente de la experiencia, la investigación o la teoría. El docente trata a todos los estudiantes por igual, sin identificar necesidades específicas.
Reflexión superficial	En este nivel la evaluación del docente de los métodos de enseñanza se limita a cuestiones técnicas referidas a cómo lograr objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones sobre las prácticas pedagógicas se sustentan solo en la experiencia, no en la teoría o la investigación. La visión que el docente tiene de los estudiantes es individualizada, reconociendo la necesidad de adaptarse a necesidades específicas.
Reflexión pedagógica	En este nivel se piensa constantemente en cómo las prácticas docentes afectan al aprendizaje de los estudiantes y en cómo se pueden mejorar las experiencias de aprendizaje. El objetivo del docente es mejorar la práctica y poder llegar a todos los estudiantes. La reflexión está guiada por un marco conceptual. Las creencias y posiciones sobre la práctica pedagógica se basan específicamente en evidencia que proviene de la experiencia y también se fundamenta en la teoría y en la investigación. La visión del docente de los procesos de enseñanza y aprendizaje es multidimensional, conectando los hechos con contextos más amplios.
Reflexión crítica	En este nivel, el docente está comprometido con un proceso reflexivo crítico, revisando la acción docente y los procesos de pensamiento a través de la investigación. El docente somete a examen tanto las prácticas docentes como sus implicaciones filosóficas. Considera permanentemente cómo sus creencias, valores y prácticas, así como sus circunstancias culturales y personales, pueden afectar a los estudiantes. El docente se preocupa por promover ideales democráticos y sopesa las implicaciones éticas y sociales de las actividades de clase.

³⁴ Elaboración propia a partir de extractos del texto original.

1.5.9. Resumen de los modelos presentados

Cuatro de los ocho modelos presentados (Hatton & Smith, 1995; Kember et al., 2008; Larriveé, 2008; Moon, 2007) se basan en un sistema de cuatro categorías que responden a los planteamientos de Van Manen (1977) y añaden una categoría descriptiva o no-reflexiva. Este hecho pone de relieve el consenso actual con respecto al análisis de la reflexión. De todos estos modelos, el de Larriveé (2008) cuenta con la ventaja de haber consensuado un completo sistema de indicadores para cada una de las categorías que propone. A continuación podemos ver un resumen sobre los diferentes modelos de análisis de la práctica reflexiva que acabamos de presentar (Tabla 17), destacando su enfoque teórico y el conjunto de categorías definido por cada uno.

Tabla 17: Modelos de análisis de la práctica reflexiva³⁵

Modelo	Autor	Base teórica	Dimensiones de análisis
Niveles de racionalidad deliberativa	Van Manen (1977)	Trabajos de Habermas (1974) sobre los nexos entre teoría y práctica.	Empírico-analítico Interpretativo Crítico
Niveles de pensamiento pedagógico	Sparks-Langer et al. (1990)	Niveles de racionalidad deliberativa de Van Manen (1977) y jerarquía de pensamiento de Gagne (1968).	Lenguaje no descriptivo Lenguaje descriptivo sencillo Lenguaje descriptivo con uso de términos adecuados Explicación de motivos basada en preferencias personales o práctica habitual Explicación de motivos basada en principios teóricos Explicación de motivos basada en principios teóricos, tomando en consideración factores contextuales Explicación de motivos tomando en consideración cuestiones éticas, morales y políticas
Criterios para reconocer la evidencia de diferentes tipos de escritura reflexiva	Hatton y Smith (1995)	Niveles de pensamiento pedagógico de Sparks-Langer et al. (1990).	Escritura descriptiva Reflexión descriptiva Reflexión dialógica Reflexión crítica
Formas e intereses de la reflexión	Grunau et al. (2000)	Concepto de reflexión de Dewey (1910/2007), consideraciones sobre el carácter dialéctico de la reflexión de Carr y Kemmis (1986) y esquema sobre los intereses y formas de la reflexión de Louden (1992), a partir de Habermas (1974).	Cuadro de doble entrada sobre los intereses y formas de la reflexión. Formas de la reflexión: Introspección, repetición y ensayo, investigación, espontaneidad. Intereses humanos: Técnico, personal, problemático, emancipatorio..
Modelo de evaluación de la práctica reflexiva	Ward y McCotter (2004)	Concepto de reflexión de Dewey (1910/2007) y niveles de reflexión en modelos previos como los de Hatton y Smith (1995).	Cuadro de doble entrada: dimensiones y niveles de reflexión. Dimensiones: Enfoque, indagación, cambio. Niveles: Rutina, técnico, dialógico, transformativo.

³⁵ Elaboración propia.

Marco conceptual para la escritura reflexiva	Moon (2007)	Criterios para reconocer la evidencia de diferentes tipos de escritura descriptiva de Hatton y Smith (1995).	Escritura descriptiva Escritura descriptiva con alguna reflexión Escritura reflexiva I Escritura reflexiva II
Categorías de análisis del pensamiento reflexivo	Kember et al. (2008)	Trabajos de Boud et al. (1985) y Mezirow (1991), así como de la evolución de sus propios modelos Wong et al. (1995).	Acción habitual/no reflexiva Comprensión Reflexión Reflexión crítica
Niveles de reflexión	Larriveé (2008)	Niveles de racionalidad deliberativa de Van Manen (1977).	Pre-reflexión Reflexión superficial Reflexión pedagógica Reflexión crítica

1.6. El análisis de la reflexión aplicado a diarios/blogs reflexivos, experiencias recientes

A continuación se presentan cuatro estudios recientes en los que se analizan los niveles de reflexión en textos escritos. En los dos primeros se emplean diarios de práctica privados que son remitidos al docente de forma regular. El tercer y cuarto estudio emplean aplicaciones web –un foro y un blog, respectivamente– para que los estudiantes publiquen sus aportes, evaluaciones de sesiones impartidas, en el primer caso, y reflexiones sobre la práctica, en el segundo.

1.6.1. Wallace y Oliver (2003)

Wallace y Oliver (2003) realizan un estudio con profesores de ciencias en prácticas de una universidad de Estados Unidos. El propósito del estudio es investigar los diarios de estos profesores en el contexto de la escuela para determinar su utilidad en el aprendizaje de la enseñanza de ciencias. Los intereses de esta investigación son, por un lado, descubrir qué tipo de contenidos, niveles de reflexión e intereses en la reflexión muestran los diarios y, por otro, constatar en qué medida estos varían a lo largo del curso.

Los 24 estudiantes que participaron en el curso tenían que llevar de forma obligatoria el diario, ya que constituía un 20% de sus calificaciones. La exigencia era cumplimentar el diario tres veces en semana con una recomendación de que cada entrada tuviera, al menos, dos párrafos. En la mayoría de ocasiones el contenido de las entradas era libre, aunque en algunos casos se sugirieron temas concretos. Para orientar la construcción del diario se entregó a los estudiantes una matriz de ideas que constaba de tres dimensiones en el eje horizontal –conocimiento, afecto y acción– y seis en el vertical –planificación, instrucción, evaluación de aprendizajes, desarrollo profesional, interacción con los estudiantes e interacción con los pares–.

Los diarios se recopilaron tres veces a lo largo del curso, con una duración de un semestre. Una vez recopilados los diarios, los dos docentes participantes en la experiencia hacían una devolución por escrito a los estudiantes.

Para el análisis interpretativo del contenido se seleccionaron 8 de los 24 diarios, los cuatro con mejor calificación y los cuatro que obtuvieron peor calificación. De cada uno de ellos se seleccionaron 15 entradas; 5 del principio, 5 de mitad de semestre y 5 del final. A cada entrada se le dio lectura por tres veces y se las codificó en función de tres esquemas diferentes. Dos esquemas inductivos: los temas de la reflexión y los niveles de reflexión (se emplearon tres niveles: relato de los hechos con escasa reflexión, análisis y síntesis con explicación del significado de los hechos descritos, y evaluación y juicio de valores sobre los hechos narrados), y uno deductivo en función del modelo presentado por Grunau et al. (2000) sobre los intereses de la reflexión: técnico, personal, problemático y emancipatorio.

Una vez analizados los diarios, se reportó la frecuencia de aparición de cada una de las categorías para determinar cuáles eran los temas más relevantes para cada participante, ejemplificándolos; del mismo modo se analizaron los cambios a lo largo del curso en función de las incidencias de las categorías de análisis, y por último se compararon los diarios entre sí.

Con respecto al contenido de la reflexión, se constató que no variaron a lo largo del desarrollo del curso, con lo que no se puede decir que la experiencia sea un factor que incida sobre ellos. Los temas más frecuentes fueron la instrucción del tutor, la instrucción de los estudiantes en prácticas, planificación, preguntas, interacciones afectivas, alumnos e interacciones entre los estudiantes en prácticas.

En cuanto a los niveles de reflexión encontrados, estos sí cambiaron a lo largo del desarrollo del diario, pudiéndose apreciar un patrón de cambio desde reflexiones más superficiales al inicio hacia niveles paulatinamente más profundos.

Finalmente, los intereses de la reflexión también evidencian cambios a lo largo del desarrollo del curso. Se constata un cambio en función de la experiencia, desde los intereses técnicos al inicio hacia intereses personales, problemáticos y emancipatorios.

1.6.2. Chirema (2007)

Chirema (2007) lleva a cabo un estudio con graduados de Enfermería que han seguido algunos cursos específicos en una universidad de Reino Unido y que están desempeñando prácticas clínicas. En total son 42 los participantes en el estudio, cuyo propósito era explorar el uso de diarios reflexivos para promover la reflexión y el aprendizaje, determinando el nivel de reflexión.

Los diarios eran parte integral de las estrategias de evaluación de programas de formación continua y estaban vinculados a procesos de evaluación formativa. A los estudiantes se les requirió completar el diario como parte del logro de los resultados esperados al completar el curso, sin bien no eran calificados. Los estudiantes debían analizar y registrar un evento crítico o significativo que tuviera lugar durante su experiencia clínica, identificando futuras necesidades de formación a partir de él. Para este trabajo se les facilitó como guía el modelo experiencial de Kolb (1984).

Adicionalmente se realizaron 20 entrevistas con el objetivo de obtener la opinión de los estudiantes sobre la reflexión como instrumento de aprendizaje y su experiencia al escribir los diarios, sin que tuvieran peso a la hora de determinar el nivel de reflexión.

Los 42 diarios se analizaron en dos niveles. En un primer nivel se empleó el modelo de Boud et al. (1985), modificado por Wong et al. (1995) para identificar el uso de elementos de reflexión: manejo de sentimientos, asociación, integración, validación, apropiación y resultado de la reflexión. En un segundo nivel, a partir de la presencia de los elementos de reflexión en los diarios se categorizaron estos en función de tres niveles de análisis, según la propuesta de Mezirow (1991): no reflexivos, reflexivos y reflexivos críticos. La unidad de análisis empleada fue el párrafo.

La fiabilidad de la codificación se promovió mediante un sistema de acuerdo sobre los aspectos del proceso: la identificación de los mismos párrafos y la asignación a estos del mismo elemento de reflexión.

Los resultados de la investigación reflejan que la escritura reflexiva se puede emplear para constatar la presencia o ausencia de pensamiento reflexivo, del mismo modo que se evidencia que los diarios son útiles para promover la reflexión y el aprendizaje. No obstante, en este estudio se encuentran importantes divergencias en ambos procesos entre

los estudiantes, ya que unos se benefician más que otros de los mencionados procesos de reflexión y aprendizaje.

1.6.3. Watts y Lawson (2009)

Watts y Lawson (2009) llevan a cabo un estudio con los 26 estudiantes de un curso de graduado en Educación en Tecnologías de la información y la comunicación en el Reino Unido. A estos estudiantes se les exigió que durante un periodo de prácticas de cinco semanas remitieran semanalmente una evaluación sobre una lección impartida a un foro de discusión diseñado con ese fin. Adicionalmente, los estudiantes tenían la obligación de responder a cinco de las evaluaciones remitidas al foro por sus compañeros, con el objetivo de que los estudiantes pudieran leer las evaluaciones de sus compañeros, compartir experiencias que pudieran servir como base para la resolución de problemas y evidenciar cómo eran similares las dificultades que podían encontrar en el desarrollo de sus prácticas.

Las 130 evaluaciones de las lecciones impartidas por los estudiantes constituyeron el material de análisis para la investigación. Los estudiantes debían escribir un ensayo a partir de la aplicación del modelo de análisis de Ward y McCotter (2004), en cuyo uso fueron instruidos, para determinar la calidad de la reflexión crítica en las evaluaciones remitidas al foro. En su ensayo, los estudiantes debían incluir extractos de las evaluaciones para sostener sus afirmaciones en la aplicación del modelo. Finalmente, se remitieron a los tutores del curso 20 de los 26 ensayos requeridos.

Por último se llevó a cabo una entrevista grupal para recoger las opiniones de los estudiantes sobre el proceso.

Los resultados de la investigación sugieren que la actividad realizada puede resultar en una mejora cualitativa de la naturaleza de la reflexión crítica. Del mismo modo, los estudiantes reconocen la utilidad de las evaluaciones escritas para la mejora de la práctica docente.

1.6.4. Dos y Demir (2013)

Dos y Demir (2013) llevan a cabo un estudio con 60 estudiantes de Educación primaria en una universidad de Turquía, con el objetivo de conocer cuáles son las reflexiones de

los estudiantes y su nivel de profundidad. De los 60 participantes en un curso de Tecnología de la instrucción y diseño de materiales, 52 se involucraron activamente en las tareas propuestas (los ocho restantes fueron excluidos del estudio).

El curso desarrolló una parte virtual a través de la plataforma Moodle³⁶ y se diseñaron blogs para los estudiantes con Drupal³⁷, integrándolos en la plataforma virtual del curso. A los estudiantes se les requirió que escribieran semanalmente en los blogs del curso, cada vez que se finalizara uno de los módulos propuestos, con la intención de promover el aprendizaje. La experiencia se extendió durante tres semanas.

Dos codificadores independientes analizaron los blogs. En primer lugar se hizo una búsqueda de categorías que emergieran del texto, definiendo 13: interpretación, materia, definición, ejemplificación, creencias sobre el aprendizaje, emociones, método de enseñanza, juicio, conocimientos previos, sentimientos generales (sobre el curso), asociación, expectativa, y cuestiones interesantes. En segundo lugar se aplicó el modelo de Hatton y Smith (1995) para determinar los niveles de profundidad reflexiva de los textos enviados por los estudiantes al blog: escritura descriptiva, reflexión descriptiva, reflexión dialógica y reflexión crítica. Finalmente, los mensajes se clasificaron en función de tres grandes temas: curso, aprendizaje y cuestiones personales.

Se calculó un índice de fiabilidad de la codificación en función del porcentaje de acuerdo entre los dos codificadores, logrando un 84%.

Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes mayoritariamente enviaron al blog textos descriptivos sobre el curso, su aprendizaje y pensamientos personales.

1.6.5. Aspectos relevantes de los estudios presentados

De los cuatro estudios analizados, tres emplean diarios/blogs como instrumento principal y dos de ellos realizan, además, entrevistas. El cuarto estudio emplea foros de discusión. Solo uno de los estudios (Dos & Demir, 2013) emplea el blog como soporte para un diario de la práctica docente y los resultados que obtiene en términos de reflexión son muy pobres ya que los autores destacan que en su mayoría los textos analizados respondían a

³⁶ Moodle es una plataforma virtual de aprendizaje diseñada para crear entornos personalizados de aprendizaje. <http://moodle.org>

³⁷ Drupal es una plataforma abierta de gestión de contenido. <https://drupal.org>

un carácter descriptivo. El resto de estudios evidencian un avance en la actividad reflexiva de los participantes.

Los diferentes modelos de análisis empleados en los cuatro estudios responden al esquema de cuatro niveles de reflexión que hemos comentado con anterioridad y que surge de las propuestas de Van Manen (1977), por lo que parece claro que cualquiera de estas propuestas, muy similares entre sí, es válida para el análisis de los niveles de reflexión. No obstante, dos de los estudios complementan el análisis de estos niveles con el de las formas (Louden, 1992) o dimensiones (1910/Dewey, 2007) de la reflexión, apuntando la conveniencia de complementar este análisis con alguna otra dimensión que pueda mejorar la comprensión de los procesos reflexivos más allá de su profundidad.

En cuanto a la unidad de análisis empleada en tres de los casos es temática, y en el cuarto estudio se emplea el párrafo. Todos los estudios emplean, por tanto, alguna unidad de segmentación significativa de los textos analizados, no los toman como un conjunto.

Por último, resulta llamativo que solo dos trabajos realicen algún estudio de fiabilidad y que solo en uno de los casos se reporte.

A continuación se resumen los principales datos de los estudios que acabamos de presentar (Tabla 18). Se resaltan el tipo y número de participantes, la duración del estudio, instrumentos, unidad de análisis, estudio de fiabilidad y principales resultados obtenidos, así como el modelo de análisis empleado.

Tabla 18: Estudios que aplican el análisis de los niveles de reflexión a diarios /blogs³⁸

Estudio	Participantes	Duración	Instrumentos	Modelo de análisis	Unidad de análisis	Estudio de fiabilidad	Resultados
Wallace y Oliver (2003)	24 profesores de ciencias en prácticas	Un semestre	Diario reflexivo	Gruanu et al. (2000)	Unidad temática	No se reporta	Los niveles e intereses de la reflexión avanzan de más superficiales a más profundos conforme los estudiantes adquieren experiencia a lo largo del curso.
Chirema (2007)	42 graduados en Enfermería	Duración del curso	Diario reflexivo Entrevistas	Wong et al. (1995) Mezirow (1991)	Párrafo	Acuerdo	La escritura reflexiva es útil para determinar la presencia de pensamiento reflexivo. Divergencias entre los procesos seguidos por cada estudiante.
Watts y Lawson (2009)	26 estudiantes de Educación TIC	5 semanas de prácticas a tiempo completo y posterior etapa de análisis	Foro de discusión Evaluación de sesiones Entrevista	Ward y McCotter (2004)	“Trozos reflexivos”	No se reporta	La actividad realizada resulta en una mejora de la naturaleza de la reflexión crítica.
Dos y Demir (2013)	52 estudiantes de Educación primaria	3 semanas	Moodle Blogs Drupal	Hatton y Smith (1995)	Unidad temática	Acuerdo porcentual: 84%	La mayoría de los textos producidos tuvieron carácter descriptivo.

³⁸ Elaboración propia.

En este primer capítulo del Marco teórico hemos querido, en primer lugar, delimitar el concepto de práctica reflexiva en el contexto de la formación inicial de los docentes y, para ello, hemos hecho una revisión de los principales referentes teóricos en la concepción de la práctica reflexiva (Dewey, 1910/2007; Perrenoud, 2001/2004; Schön, 1983, 1987/1992), proporcionando un perfil del enseñante reflexivo y fundamentado la necesidad de implementar programas de práctica reflexiva en la formación inicial de docentes, como el que centra el interés de esta investigación.

En segundo lugar, partiendo de las ideas del paradigma del pensamiento del profesorado, de los procesos de generación de teorías de la acción y de la relevancia de los dilemas como motor para generar la reflexión (Berlak & Berlak, 1981; Zabalza, 2004), hemos introducido algunos importantes referentes que apoyan el uso de los diarios de práctica como herramienta para promover la reflexión en los docentes (Porlán, s.f.; Yinger & Clark, 1981, 1985; Zabalza, 2004), apuntando las posibilidades que brindan las bitácoras en internet, o blogs, para este tipo de tarea. Este aspecto es muy importante para nuestro estudio, ya que se centra en el análisis de un blog de práctica docente.

Por último, hemos explorado los modelos más relevantes de análisis de la reflexión, y su aplicación a diarios de práctica docente, específicamente a blogs, en estudios recientes. En este sentido, hemos puesto de manifiesto la homogeneidad de muchos de los modelos de análisis de los niveles de reflexión en textos escritos, destacando el modelo de Larriveé (2008) por haber sido ampliamente consensuado y haber desarrollado un completo sistema de indicadores para la categorización de los niveles de reflexión, que emplearemos en nuestro análisis, comparando los resultados con los de los estudios empíricos presentados.

Capítulo 2. La interacción

En un contexto educativo, la interacción está ligada con la comunicación y con los procesos de socialización. Podemos entender tres tipos de interacción: la que se produce entre el docente y su alumnado, la interacción con los contenidos de aprendizaje y la interacción entre iguales. Esta última es la que centra el interés de nuestro estudio.

Desde una visión constructivista, la interacción entre iguales, como expresión de la necesidad de enunciar puntos de vista divergentes por parte de los estudiantes, favorece el conflicto socio-cognitivo, movilizando mecanismos de progreso intelectual a través de la reestructuración de los esquemas de pensamiento.

La perspectiva socio-cultural nos indica que la interacción entre iguales que permite el aprendizaje se situaría en lo que Vygotski (1962) llamó zona de desarrollo próximo, ese espacio que se encuentra entre lo que somos capaces de hacer solos y lo que podemos hacer con la ayuda de los demás. Esta zona permite la resolución constructiva de los conflictos conceptuales que puedan surgir en la interacción, a través del aporte de nueva información y nuevas perspectivas de análisis.

Los espacios creados para la interacción de los estudiantes en prácticas como parte de esta investigación apuntan a este objetivo, pero es preciso tener en cuenta las características de la comunicación asíncrona para poder realizar el análisis de los intercambios que en ellos se generan. Partiendo de este punto, en el presente capítulo examinaremos diferentes modelos de análisis de la interacción en contextos virtuales y exploraremos los estudios más recientes sobre la interacción en blogs en búsqueda de referentes para nuestra investigación.

2.1. El estudio de la interacción asíncrona

El potencial de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito de la educación ha sido aprovechado para transformar las metodologías de educación a distancia y para incidir en el modelo de las relaciones también en la educación presencial, abriendo nuevas posibilidades de comunicación y colaboración. En los últimos años se han multiplicado las iniciativas

educativas en contextos virtuales y, con ellas, las oportunidades de investigar dichos contextos a partir de la interacción síncrona y asíncrona que tiene lugar en ellos.

En el caso de nuestra investigación, nos centramos en espacios de interacción asíncrona, que se caracterizan por poseer un gran potencial reflexivo; en primer lugar, porque el carácter diferido de la comunicación que en ellos tiene lugar permite meditar las intervenciones, de forma que se puede buscar nueva información, contrastarla y someterla a diferentes puntos de vista antes de participar, pero también porque, al quedar registradas, se puede regresar sobre estas intervenciones para repensarlas; además, desde el punto de vista del trabajo colaborativo, ofrecen la posibilidad de que las contribuciones se vayan construyendo unas sobre otras, fomentando el debate, la negociación de significados y la construcción conjunta de conocimiento.

Los registros de la interacción asíncrona en contextos educativos se han constituido en objeto de numerosos estudios tanto cuantitativos –centrados en los datos de participación– como cualitativos –orientados a comprender los procesos de aprendizaje que tienen lugar en estos contextos virtuales–.

En el siguiente epígrafe se hace una revisión de los principales modelos de análisis aplicados a la interacción.

2.2. El análisis de la interacción

Cuando comenzamos a revisar los trabajos que se han desarrollado en el campo del análisis de la interacción, nuestra intención es encontrar un modelo de análisis que se adapte a las necesidades de nuestra investigación, o referencias a partir de las que poder desarrollar un propio modelo. Hay tres estudios (De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer, 2006; Lucas, Gunawardena, & Moreira, 2014; Lucas, 2012) que recopilan los esfuerzos más significativos hechos en este campo y constituyen la referencia básica del presente capítulo, en el que se fusiona la información que proporcionan los mismos, ampliándola en los casos que consideramos estratégicos para nuestros intereses.

El estudio de De Wever et al. (2006) se centra en el examen de la calidad de los modelos de análisis de la interacción basándose en tres factores: su base teórica, la unidad de análisis empleada y la fiabilidad reportada en los estudios empíricos que se han llevado a cabo a partir

de dichos modelos. En su tesis doctoral, Lucas (2012) hace una recopilación de los estudios de análisis de la interacción desarrollados entre 2006 y 2010, dando continuidad al estudio de De Wever et al. (2006). Finalmente, Lucas et al. (2014), hacen un estudio partiendo de la tesis doctoral de Lucas (2012) sobre los trabajos que aplicaron el *Interaction Analysis Model* (IAM) de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) y la aplicación de este modelo a las interacciones que tienen lugar en bitácoras (blogs) educativas, señalando lo innovador del caso, ya que hasta ahora el análisis de la interacción se venía aplicando casi exclusivamente a foros de discusión electrónicos.

Lo que esperamos definir a partir de la revisión de estos estudios es un sistema de categorías que nos permita evaluar y poner de relieve los procesos metacognitivos y de construcción de conocimiento que tienen lugar en los diarios docentes, así como describir la participación y la relevancia de los intercambios socio-afectivos que los rodean.

2.2.1. Modelos de análisis de la interacción

Desde el primer modelo diseñado por Henri en 1992 para el análisis de contenido de las discusiones electrónicas en entornos virtuales de aprendizaje, basado en el enfoque cognitivo, se han realizado muy diversos esfuerzos para avanzar en la construcción de un instrumento que permita analizar las interacciones en diferentes contextos educativos virtuales, principalmente los foros de discusión electrónicos o discusiones virtuales, poniendo de relieve los procesos educativos que tienen lugar en los mismos y su incidencia en el aprendizaje de quienes participan en ellos. A continuación se relacionan algunos de los esfuerzos más relevantes descritos en la literatura, haciendo hincapié en las fuentes en las que se basan estos modelos de análisis, en las categorías que los definen y en las características de los ensayos empíricos que se hayan llevado a cabo para ponerlos a prueba.

2.2.2. El enfoque cognitivo

Desde el enfoque cognitivo, Henri (1992) –una de las primeras investigadoras que se preocupó por la interacción en espacios asíncronos de comunicación desde un enfoque cualitativo– desarrolla un modelo que es uno de los instrumentos más citados y utilizados en los estudios sobre aprendizaje mediado por ordenador (De Wever et al., 2006, p. 11). Esta investigadora propone un sistema de categorías (ver Tabla 19) para analizar las

transcripciones de las discusiones basado en un enfoque cognitivo del aprendizaje, proporcionando un marco para el análisis del contenido. El punto de vista central de su análisis es la interactividad, concepto que toma prestado de Bretz (1983), quien establece que la interactividad es un proceso con tres etapas: comunicación de información, una primera respuesta a esta información, y una segunda respuesta relativa a la primera (De Wever et al., 2006, p. 11).

Tabla 19: Instrumento de análisis de contenido de Henri (1992, p. 127)³⁹

Dimensión	Tipo de contenido	Indicadores
Dimensión participativa	Participación total	Número total de mensajes y acceso a la discusión.
	Participación activa	Número de declaraciones directamente relacionadas con el aprendizaje.
Dimensión social	Discurso no relacionado con el tema de discusión	Número de declaraciones no relacionadas con el tema de discusión.
Dimensión interactiva	Declaraciones independientes e interactivas	Número y contenido de declaraciones independientes.
		Número y contenido de comentarios directos o explícitos.
		Número y contenido de comentarios indirectos o implícitos.
		Número y contenido de respuestas directas o explícitas.
		Número y contenido de respuestas indirectas o implícitas.
Dimensión cognitiva	Clarificación elemental	Observar o estudiar un problema identificando sus elementos y observando sus vínculos para lograr un entendimiento básico.
	Clarificación en profundidad	Analizar y comprender un problema arrojando luz sobre los valores, creencias y asunciones que subyacen a la formulación del mismo.
	Inferencia	Inducción y deducción, admitiendo o proponiendo una idea en función de sus vínculos con proposiciones tenidas por ciertas.
	Juicio	Toma de decisiones, formulaciones, apreciaciones y críticas.
	Estrategias	Propuesta de acciones coordinadas para aplicar una solución o perseverar en una elección o decisión.
Dimensión metacognitiva	Conocimiento metacognitivo	Conocimiento declarativo concerniente a las personas, la tarea o las estrategias.
	Habilidades metacognitivas	Conocimiento procedimental relativo a la evaluación, planificación, regulación y conciencia de uno mismo.

El análisis de contenido que propone la autora supone dividir los mensajes de las discusiones electrónicas a partir de unidades de significado clasificadas en función de las siguientes dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva.

³⁹ Traducción propia.

La autora diferencia entre participación e interacción, ya que no todos los aportes de los participantes son válidos para el análisis de la interacción, sino solo aquellos que bien explícita o implícitamente hacen referencia a otro aporte, o hacen referencia al tema que se está tratando, aunque no se base en ninguno de los aportes previos.

En un primer nivel se analiza la naturaleza de la presencia social y el factor de interactividad observado, lo que permite conocer en qué medida los participantes emplean la información adquirida para construir conocimiento; en un segundo nivel se analizan las habilidades cognitivas y metacognitivas que los participantes ponen en juego, y en un tercer nivel se analiza la profundidad en el procesamiento de la información que desarrollan los participantes.

Aunque la autora no proporciona información sobre la fiabilidad del proceso de codificación y no ha probado empíricamente el instrumento, este modelo se ha aplicado en varias investigaciones (Hara, Bonk, & Angeli, 2000; McKenzie & Murphy, 2000) con resultados satisfactorios en cuanto a su fiabilidad.

Según Lally (2001, p. 401), citada por De Wever et al. (2006), una de las mayores fortalezas que aporta el enfoque de Henri (1992) al análisis de contenidos usando categorías es que se centra en la actividad social y en la interacción entre los individuos de un grupo, al mismo tiempo que da una imagen de los procesos cognitivos y metacognitivos de estos individuos. Sin embargo, una de sus mayores limitaciones es que no nos aporta información sobre la construcción social de conocimiento por parte del grupo de individuos –como grupo– en una discusión o seminario.

2.2.3. El pensamiento crítico

Desde el pensamiento crítico, revisaremos los siguientes modelos: (1) Newman, Webb, y Cochrane (1995), que se desarrolla a partir de la conexión entre el pensamiento crítico, la interacción y el aprendizaje profundo, basándose en el modelo de Henri (1992) y en las fases del pensamiento crítico de Garrison (1991); (2) Bullen (1997), que toma como referencia teórica a Ennis (1987), quien proporciona un conjunto de habilidades a partir de creencias y acciones que le son de utilidad para la evaluación del pensamiento crítico; (3) Garrison, Anderson, y Archer (1999), basado en la creencia de que el aprendizaje precisa de la interacción de tres elementos: social, cognitivo y docente, y (4) Pozzi, Manca, Persico, y Sarti

(Manca, Persico, Pozzi, & Sarti, s.f.; Pozzi, Manca, Persico, & Sarti, 2007), que se basa en el modelo propuesto por Garrison et al. (1999) y añade la dimensión participativa de Henri (1992), ya que estima importante combinar los enfoques cualitativos y cuantitativos en el análisis de la interacción.

2.2.3.1. El modelo de Newman y colaboradores

Newman et al. (1995) se apoyan en los conceptos teóricos de aprendizaje en grupo, aprendizaje profundo y pensamiento crítico. Los autores sostienen que existe una clara relación entre el pensamiento crítico, la interacción social y el aprendizaje profundo. Newman y sus colaboradores desarrollan un instrumento de análisis de contenido (ver Tabla 20) basado en las cinco etapas del pensamiento crítico de Garrison (1991) y en las habilidades cognitivas de Henri (1992) (De Wever et al., 2006, p. 14).

Los autores critican el modelo de Henri porque piensan que las categorías definidas por la autora son demasiado amplias y creen que pueden ser divididas en varios criterios más simples. Para cada uno de estos criterios Newman y sus colaboradores definen un conjunto de indicadores negativos y positivos, en la creencia de que este procedimiento les ayudará a salvar la falta de profundidad en la evaluación de las destrezas cognitivas del modelo de Henri.

Newman et al. (1995) piensan que tratar de identificar los estadios del pensamiento crítico definidos por Garrison (1991) en una discusión grupal es problemático cuando los diferentes participantes se pueden situar en estadios distintos, y proponen como alternativa organizar sus indicadores en función de comportamientos comunes: relevancia, importancia, la novedad, el conocimiento exterior, las ambigüedades, enlace de ideas, la justificación, la evaluación crítica, la utilidad práctica y la profundidad de la comprensión.

En su estudio, los autores definen las unidades de análisis como oraciones, párrafos o mensajes que ilustran al menos uno de los indicadores propuestos; solo toman en consideración los ejemplos obvios e ignoran indicadores menos claros (Newman et al., 1995). Aceptan que una misma unidad de análisis puede mostrar más de un indicador, o que estos incluso pueden superponerse.

Tabla 20: Categorías e indicadores desarrollados por Newman et al. (1995, pp. 6-8)⁴⁰

Criterios	Indicador positivo	Indicador negativo
Relevancia	Declaraciones relevantes	Declaraciones irrelevantes, distracciones
Importancia	Puntos/temas importantes	Puntos/temas triviales, sin importancia
Novedad, nueva información, ideas, soluciones	Nueva información relativa al problema	Se repite lo que ya se ha dicho
	Nuevas ideas para la discusión	Pistas falsas o triviales
	Nuevas soluciones al problema	Se acepta la primera solución ofrecida
	Se aceptan nuevas ideas	Se rechazan las nuevas ideas
	Los estudiantes aportan	Los tutores aportan
Se trae experiencia o conocimiento externo para influir en el problema	Basada en experiencia personal	-
	Referida al material del curso	-
	Uso de material externo relevante	-
	Se evidencia el uso de conocimientos previos	-
	Se traen a colación problemas relacionados con el curso	-
	Se acepta el conocimiento externo	Se rechaza el intento de traer conocimiento externo
	-	Se tiende al prejuicio o las asunciones
Ambigüedades: clarificación o confusión	Declaraciones no ambiguas	Declaraciones confusas
	Discusión de las ambigüedades para aclararlas	Se continúa ignorando las ambigüedades
Enlace de ideas, interpretación	Enlazar hechos, ideas y nociones	Repetir información sin hacer inferencias u ofrecer una interpretación
	Generar nuevos datos a partir de la información recogida	Indicar que se comparten las ideas u opiniones expresadas, sin ir más allá o añadir comentarios personales
Justificación	Proporcionar pruebas o ejemplos	Preguntas o ejemplos irrelevantes u oscuros
	Justificar soluciones o juicios	Ofrecer soluciones o juicios sin justificación
	Exponer las ventajas o desventajas de una situación o solución	Ofrecer varias soluciones sin sugerir cuál es la más apropiada
Evaluación crítica	Evaluación crítica de las contribuciones propias y ajenas	Aceptación acrítica o rechazo no razonado
	El tutor solicita la evaluación crítica	El tutor acepta de forma acrítica
Utilidad práctica	Relacionar soluciones posibles con situaciones familiares	Discusiones vacías
	Discutir la utilidad práctica de nuevas ideas	Sugerencia de soluciones poco prácticas
Profundidad de la comprensión	Discusión restringida	Discusión amplia

Los autores no aportan datos de la fiabilidad del estudio. En este sentido Marra, Moore y Klimczak (2004), citados por De Wever et al. (2006, p. 14), sostienen que el cálculo de confiabilidad entre los evaluadores no es posible dado que la unidad de análisis varía de frases a párrafos, o incluso al mensaje en su conjunto.

⁴⁰ Tabla elaborada a partir de extractos del texto original.

2.2.3.2. *El modelo de Bullen*

Mark Bullen (1997) diseña un instrumento centrado en el pensamiento crítico. Este autor toma como referencia teórica a Ennis (1987), ya que en su opinión este autor va más allá que otros en la concepción del pensamiento crítico (D'Angelo, 1971; Dewey, 1910/2007; McPeck, 1981) al centrarse para su desarrollo tanto en las creencias como en las acciones, proporcionando un conjunto de habilidades de pensamiento que pueden emplearse para su evaluación.

Partiendo de esta base, Bullen (1997) emplea el análisis de contenido para determinar en qué medida los estudiantes hacen uso de estas habilidades de pensamiento crítico cuando participan en discusiones mediadas por ordenador.

El autor se basa en la taxonomía de las habilidades de pensamiento crítico de Ennis (1987) y en los trabajos de Quellmalz (1987) sobre procesos y estrategias de pensamiento y, también, aunque en menor medida, en las nociones sobre el pensamiento crítico de Bailin, Case, Combs y Daniels (1993) para desarrollar su instrumento de análisis (ver Tabla 21), donde las cuatro categorías de habilidades son: (1) Clarificación, (2) Valoración de la evidencia, (3) Desarrollo de juicios e inferencias y (4) Uso apropiado de estrategias y tácticas.

Tabla 21: Instrumento de análisis de contenido de Bullen (1997, pp. 107-110)⁴¹

Habilidad	Descripción	Indicadores positivos	Indicadores negativos
Clarificación	El intento de valorar y comprender la naturaleza exacta del problema, cuestión o dilema. Esto incluye el intento de comprender los diferentes puntos de vista sobre un tema.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrarse en una pregunta. 2. Análisis de los argumentos. 3. Preguntar y responder a preguntas de aclaración. 4. Definición de términos y valoración de las definiciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrarse en una cuestión no relacionada con el problema. 2. Analizar los argumentos de manera inapropiada. 3. Preguntar y responder de forma incorrecta o inadecuada a las preguntas de aclaración. 4. Definición incorrecta de términos y valoración inapropiada.
Valoración de la evidencia	Con el fin de establecer una base sólida para las inferencias hechas a partir de la evidencia, es preciso contrastarlas. Se debe evaluar la credibilidad de las fuentes de datos y la credibilidad de las observaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juzgar la credibilidad de una fuente. 2. Realizar y juzgar observaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juzgar la credibilidad de una fuente basándose en criterios inadecuados. 2. Realizar y juzgar observaciones basándose en criterios inadecuados.

⁴¹ Tabla elaborada a partir de extractos del original, traducción propia.

<p>Desarrollo de juicios e inferencias</p>	<p>Hay inferencias inductivas y deductivas y juicios de valor involucrados en la toma de una decisión sobre qué creer o hacer. El pensamiento crítico implica la capacidad de juzgar la solidez de las conclusiones y hacer buenas inferencias.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar y evaluar deducciones. 2. Realizar y evaluar inducciones. 3. Realizar y evaluar consideraciones, juicios de valor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar y evaluar deducciones de forma inapropiada mediante el uso de una lógica defectuosa o la incorrecta interpretación de los enunciados. 2. Realizar y evaluar las inducciones de forma inapropiada. 3. Realizar y evaluar los juicios de valor mediante el uso de consideraciones inapropiadas.
<p>Uso apropiado de estrategias y tácticas</p>	<p>El pensamiento crítico no consiste en seguir pasos o procedimientos, sino algunas estrategias o heurísticas que pueden ser útiles para orientar el pensamiento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer listas de razones a favor y en contra de una posición. 2. Usar algoritmos matemáticos. 3. Darle vueltas a una idea, distanciándose de una situación para obtener la imagen global. 4. Hablar de un tema confuso con otra persona. 5. Hacer una doble comprobación de las respuestas antes de decidir que la tarea se ha completado. 6. Usar modelos, metáforas, dibujos y símbolos para simplificar los problemas. 7. Preguntar a los demás cómo se sienten o actúan ante una situación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar estrategias y tácticas de manera inapropiada.

De este modo analiza el contenido de las conversaciones en busca de evidencias del uso de estas cuatro habilidades, con un conjunto de indicadores positivos y negativos, que confirman o desmienten el uso de estas por parte de los estudiantes. Para determinar el nivel de pensamiento crítico de cada estudiante mide la ratio de incidencia en su discurso de estas habilidades, ya sea por su presencia o su ausencia en el mismo. La unidad de análisis definida es el mensaje, donde puede constatarse la presencia de más de un indicador.

Además de los datos cualitativos procedentes del análisis de contenido, Bullen (1997) estima necesario contar para su estudio con los datos cuantitativos procedentes del análisis de la participación. Estos datos consisten en el número de mensajes de cada estudiante, la frecuencia de participación, el número de referencias cruzadas y el número de ocasiones en el que la participación de los estudiantes puede considerarse fruto del pensamiento crítico.

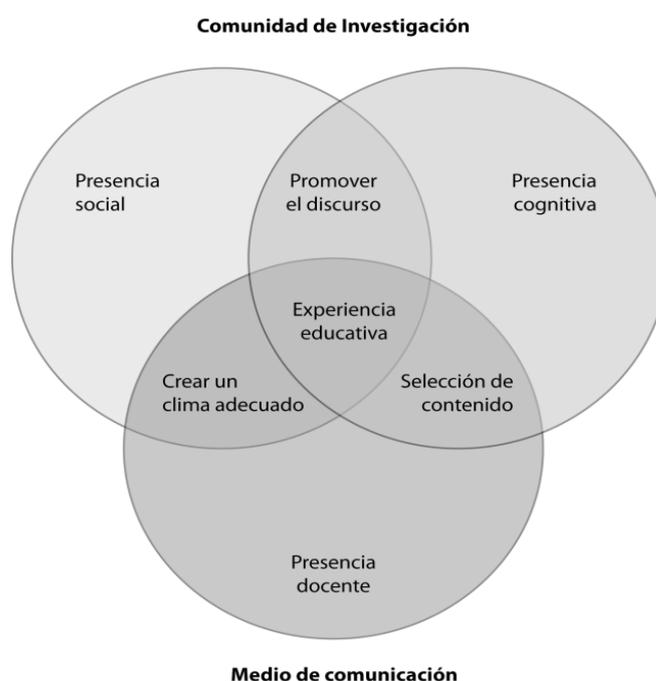
La investigación empírica se basó en un curso de 14 semanas que involucraba a 13 estudiantes y 1 instructor. Se analizaron 207 mensajes. Según los datos de fiabilidad reportados por

Bullen intervinieron 3 codificadores en la experiencia, pero solo hubo un 17% de acuerdo entre ellos (De Wever et al., 2006, p. 17).

2.2.3.3. *El modelo de Garrison y colaboradores*

Garrison et al. (1999) desarrollan un marco conceptual que identifica los elementos que ellos consideran prerequisites cruciales para una experiencia educativa exitosa. El modelo propuesto por los autores asume que el aprendizaje tiene lugar a través de la interacción de tres elementos clave (ver Ilustración 3): la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente (Garrison et al., 1999, p. 88).

Ilustración 3: Elementos de una experiencia educativa (Garrison et al., 1999, p. 88)⁴²



Según los autores, el elemento básico para el éxito en la educación superior es la presencia cognitiva, que para ellos implica la habilidad para construir conocimiento a través de una comunicación sostenida de los individuos que participan en una comunidad de aprendizaje. El segundo elemento del modelo, la presencia social, es relevante en la medida en que sirve de soporte a la presencia cognitiva, y viene definido por la habilidad de los participantes de la comunidad para presentarse a sí mismos como sujetos reales, proyectando en el grupo sus

⁴² Traducción propia.

características personales. Por último, en la presencia docente recae la responsabilidad de favorecer la presencia social y la cognitiva a través del diseño de la actividad conjunta y de la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Garrison et al., 1999, p. 88). Más adelante analizaremos en detalle cada uno de los elementos del modelo.

En sus investigaciones de conferencias mediadas por ordenador con fines educativos, los autores analizan mensajes o fragmentos de mensajes en busca de la presencia de estos tres elementos esenciales. Para ello buscan indicadores consistentes en frases o palabras clave agrupados por categorías (ver Tabla 22), para cada uno de estos elementos.

Tabla 22: Plantilla de codificación de CI (Garrison et al., 1999, p. 89)⁴³

Elemento	Categorías	Indicadores (ejemplos)
Presencia cognitiva	Detonante	Sentimiento de perplejidad
	Exploración	Intercambio de información
	Integración	Conexión de ideas
	Resolución	Aplicación de nuevas ideas
Presencia social	Expresión emocional	Emociones
	Comunicación abierta	Expresión libre
	Cohesión grupal	Fomentar la participación
Presencia docente	Gestión instruccional	Definir e iniciar temas de discusión
	Construcción de significado	Compartir significados
	Instrucción directa	Centrar la discusión

2.2.3.3.1. La presencia cognitiva

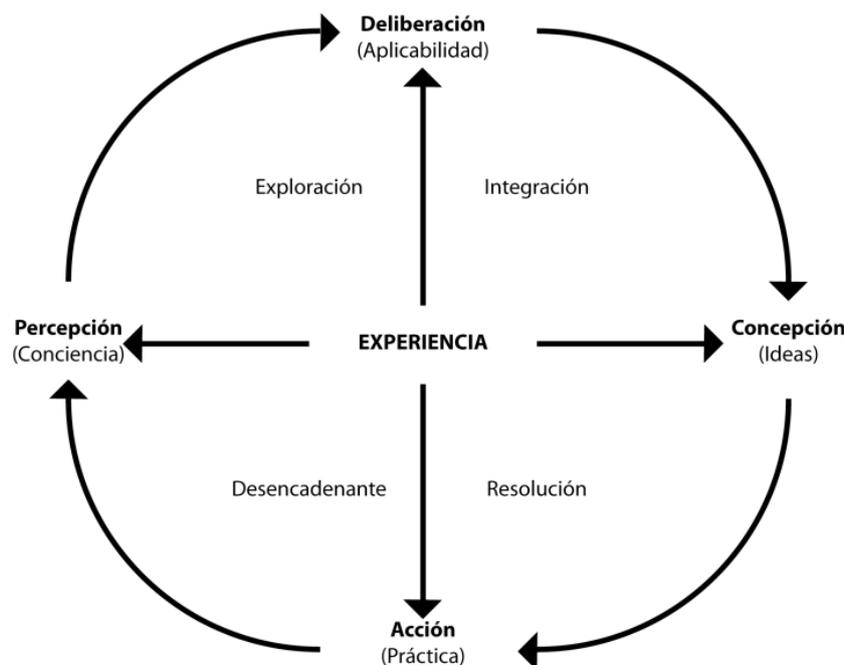
Con respecto a la presencia cognitiva, los autores piensan que debe entenderse en el contexto de un modelo general de pensamiento crítico (Garrison et al., 1999, p. 98) y proponen el modelo *Practical Inquiry* (PI) (ver Ilustración 4) como punto de partida para la discusión de la presencia cognitiva por su estructura general. En este modelo, el pensamiento o la investigación crítica se ven como un proceso holístico de múltiples fases asociado a un hecho desencadenante. En opinión de los autores, el pensamiento crítico no es un proceso reflexivo aislado, sino que es el fruto de las relaciones entre el espacio personal y el que compartimos con los demás, dado que hay una sinergia entre la reflexión y la acción comunicativa. Por lo tanto, el pensamiento crítico es la integración de deliberación y acción.

Este modelo está basado en las ideas de Dewey (1910/2007) y su concepción de la investigación práctica que incluía tres situaciones: pre-reflexión, reflexión y post-reflexión.

⁴³ Traducción propia.

Siendo la reflexión la clave del proceso de pensamiento, precedida por una situación de confusión y perplejidad y que concluye con la resolución de esta. Este método de investigación está basado en la experiencia, emerge a través de la práctica y la moldea. El producto de esta actividad es la resolución del problema y la generación de conocimiento

Ilustración 4: Modelo *Practical Inquiry* (PI) de Garrison et al. (1999, p. 99)⁴⁴



Un evento desencadenante inicia el proceso de investigación. Puede ser un problema o un dilema. El proceso incluye identificar y centrarse en este detonante.

La exploración implica el movimiento entre el mundo privado, reflexivo, y el mundo compartido y de colaboración; los participantes alternan entre la reflexión y el discurso en un esfuerzo por captar o percibir el problema y comprender su naturaleza. Esta fase se caracteriza por el intercambio de ideas y preguntas, y el libre intercambio de información. Los autores advierten que los estudiantes pueden resistirse a salir de esta fase y pasar a la siguiente a menos que sean impulsados por el tutor.

La integración es la fase en la que el significado se construye a partir de las ideas generadas en la fase anterior. Las ideas se evalúan en función de cómo se conectan con el problema o lo describen. Los participantes pueden continuar moviéndose en varias ocasiones de la

⁴⁴ Traducción propia.

reflexión privada al discurso público en esta fase del proceso de investigación. Esta es la fase más difícil de detectar: su presencia a menudo debe inferirse a partir de otras pruebas.

La resolución se caracteriza por la aparición la acción directa; exige expectativas claras y oportunidades para aplicar los conocimientos recién creados. Si la resolución es percibida como incompleta o inadecuada de alguna manera, o si se identifica un nuevo problema, el proceso puede repetirse.

El modelo PI fue puesto a prueba con un conjunto de 95 mensajes. Los autores codificaron las transcripciones empleando las cuatro categorías originales (ver Tabla 22), a las que añadieron una quinta categoría “otros” para asignar los mensajes que no encajaban en ninguna de las demás. Cuando se encontraron dificultades para incluir los mensajes completos en algunas de las categorías existentes, se desarrollaron descriptores y se añadió la perspectiva de los participantes (ver Tabla 23). La validez del instrumento fue prometedora en la primera aplicación, con coeficientes de fiabilidad kappa de Cohen⁴⁵ de 0,35-0,74. En cuanto a los resultados, la mayoría de los mensajes (42%) fueron exploratorios y la siguiente categoría con mayor número de mensajes fue la de otros, aquellos que no eran clasificables de acuerdo con el instrumento (Fahy, 2005, pp. 15-16).

Tabla 23: fases, descriptores y perspectivas del modelo PI (Fahy, 2005, p. 16)⁴⁶

Fase	Descriptor	Perspectiva
Detonantes	Evocativo	Mundo compartido
Exploración	Inquisitivo	Mundo privado
Integración	Tentativo	Reflexión
Resolución	Comprometido	Discurso
Otros	Mensajes que no encajan en otra categoría	

Schrire (2006) realiza un estudio basándose en este modelo en el que analiza dos foros de discusión, con un total de 109 mensajes. Un 42% de los mensajes fueron codificados en las categorías *Integración* y *Resolución*, que se corresponden con funciones mentales complejas (Lucas, 2012, p. 59).

⁴⁵ Este coeficiente es una medida estadística que ajusta el efecto del azar en la proporción de la concordancia observada entre dos evaluadores en un proceso de clasificación en función de categorías dadas. Sus valores oscilan entre -1 y 1, considerándose algún tipo de acuerdo para los valores positivos. En el caso citado, los valores arrojarían un nivel de acuerdo de bajo a bueno, para la horquilla dada (Schaer, 2012).

⁴⁶ Traducción propia.

2.2.3.3.2. *Presencia social*

La presencia social es uno de los tres elementos de la *Community of Inquiry* tal y como lo conceptualizaron Rourke, Anderson, Garrison y Archer (1999). Las tres categorías de indicadores de presencia social descritas por los autores son: (1) la expresión emocional, (2) la comunicación abierta y (3) la cohesión grupal.

En este modelo, la expresión de emociones viene indicada por la habilidad y la confianza para expresar sentimientos relacionados con la experiencia educativa. Según Garrison et al. (1999) el soporte socio-emocional de los otros facilita el pensamiento crítico. Evidencias de la expresión de emociones serían el humor y la apertura personal hacia los demás. La comunicación abierta es para los autores aquella que permite intercambios recíprocos y respetuosos. En este sentido se considerarían la toma de conciencia mutua y el reconocimiento de los aportes de los demás. Por último, la cohesión grupal vendría determinada por actividades que construyen y sostienen un sentido de compromiso grupal que favorece la participación y la empatía (Garrison et al., 1999, pp. 100-101).

Para el desarrollo de sus estudios los autores escogen la unidad temática, sosteniendo que este tipo de unidad de análisis es fiable, ya que atiende a los atributos de las unidades sintácticas (Rourke et al., 1999). El esquema de análisis de la presencia social se aplicó en dos estudios en los que participaron once y catorce estudiantes, respectivamente, además de dos estudiantes moderadores y un instructor. Se codificaron 90 mensajes en primer caso y 44 en el segundo. Se reportaron unos porcentajes de acuerdo del 0,91 y del 0,95 respectivamente para el coeficiente de fiabilidad de Holsti⁴⁷ (De Wever et al., 2006, p. 19).

2.2.3.3.3. *Presencia docente*

Para los autores, la presencia docente es esencial para mediar entre los aspectos cognitivos y sociales en un contexto en el que se persiguen objetivos educativos concretos. En este sentido, dentro de la presencia docente la gestión instruccional se expresa a través de la preocupación por cuestiones de planificación que afectan a la experiencia educativa. La construcción de significado es el proceso de crear una efectiva conciencia de grupo en cuanto a compartir

⁴⁷ Se trata de un coeficiente de acuerdo porcentual obtenido al dividir el número de acuerdos multiplicado por dos, por la suma del número de codificaciones realizadas por cada codificador (Torres Gordillo & Perera Rodríguez, 2009).

significados, identificar áreas de acuerdo o desacuerdo y buscar acuerdos y comprensión. Por último, la instrucción directa es la categoría en la que se incluyen indicadores para evaluar el discurso y la eficacia del proceso educativo (Garrison et al., 1999, pp. 101-102).

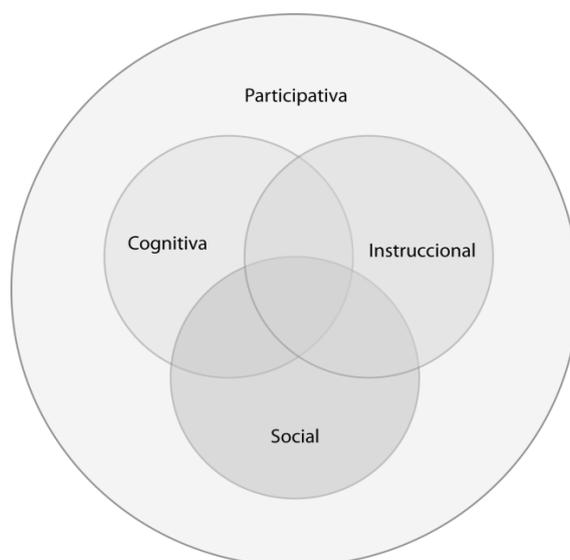
En este caso los autores optaron por el mensaje como unidad de análisis, pero un mensaje podía contener características de más de una categoría (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001, p. 11). La prueba empírica se llevó a cabo en un curso de licenciatura de trece semanas de duración. Se analizaron 139 mensajes de estudiantes y 32 del instructor. Se reportó una kappa de Cohen del 0,77-0,84 (De Wever et al., 2006).

2.2.3.4. El modelo de Pozzi y colaboradores

Pozzi et al. (2007) y Manca et al. (s.f.) defienden la necesidad de que las técnicas de análisis de la interacción integren datos cuantitativos y cualitativos dado que, si bien es fácil automatizar y lograr el análisis de aspectos cuantitativos de los intercambios de los estudiantes, por sí mismos estos datos no consiguen proporcionar una comprensión en profundidad de las dinámicas de aprendizaje; del mismo modo, el análisis cualitativo puede permitir una investigación concienzuda en determinados casos, sin que sean generalizables, precisando mecanismos de fiabilidad. La integración de ambos tipos de datos, en opinión de los autores, puede proporcionar una forma más equilibrada y comprensiva de interpretar los procesos de colaboración y sentar las bases para la evaluación del conjunto de la experiencia.

Pozzi et al. (2007) proponen un modelo para evaluar y monitorizar procesos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador, basándose principalmente en los modelos de Henri (1992) y Garrison et al. (1999), un modelo que ha sido probado y mejorado de acuerdo a los resultados (Persico, Pozzi, & Sarti, 2010a), logrando un enfoque de cuatro dimensiones: participativa, social, cognitiva e instruccional. Los autores hacen así una adaptación del modelo de Garrison et al. (1999), añadiendo a las tres dimensiones propuestas por estos autores la dimensión de la participación (ver Ilustración 5).

Ilustración 5: Las cuatro dimensiones del modelo de evaluación (Manca et al., s.f.)⁴⁸



Para salvar la distancia entre el marco teórico y sus aplicaciones prácticas, los autores identifican un conjunto de indicadores (ver Tabla 24) a partir de variables cuantitativas y cualitativas, que les permitirán llevar a cabo el análisis de cada dimensión de acuerdo con objetivos específicos; indicadores de cómo se manifiestan estas cuatro dimensiones en el contexto de una comunidad de aprendizaje (Manca et al., s.f.).

Tabla 24: Indicadores del modelo de evaluación (Manca et al., s.f.)⁴⁹

Dimensión	Indicador	Contenido
Participativa	Participación activa	Mensajes enviados, documentos compartidos, etc.
	Participación reactiva	Mensajes leídos, documentos descargados, etc.
	Continuidad	Continuidad de la participación a través del tiempo.
Social	Afecto	Expresiones de emoción o intimidad, humor o ironía, presentación de anécdotas personales, etc.
	Cohesión	Vocativos, expresiones que revelan la eficacia del grupo, uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo.
Cognitiva	Construcción de conocimiento individual	Reelaboración personal de los contenidos y expresión de puntos de vista individuales.
	Construcción conjunta de conocimiento	Discusión y negociación para la construcción colaborativa de significados compartidos.
	Metareflexión	Reflexiones y evaluaciones que los estudiantes hacen sobre el proceso en sí mismo.
Instruccional	Manejo de cuestiones organizacionales	Introducir temas, planificar el curso, explicar métodos, recordar fechas límite.
	Facilitación del discurso	Identificar áreas de acuerdo y desacuerdo para alcanzar consensos, agradecer o motivar la participación, animar, crear un buen clima para el aprendizaje.
	Provisión directa de instrucción	Presentar contenidos, proponer actividades, clarificar malos entendidos, confirmar la comprensión a través de la evaluación y la retroalimentación.

⁴⁸ Traducción propia del original del autor.

⁴⁹ Elaboración propia basada en la tabla original del autor.

Al contrario que Henri (1992), que identificó un conjunto estable de indicadores, los autores argumentan que los indicadores por ellos propuestos pueden modificarse o tener un diferente peso específico en función de los objetivos del análisis y del contexto de la experiencia educativa.

Se reporta un estudio enfocado en la dimensión cognitiva, cuyos resultados publican Persico et al. (2010b). En el estudio participan 24 alumnos y un profesor en un grupo de discusión. Como unidad de análisis se toma la unidad de sentido y se codifican 225 unidades. En cuanto a la construcción individual de conocimiento, la actividad más presente fue la de intercambio de ideas o información, seguida de la presentación subjetiva de puntos de vista. En cuanto a la construcción conjunta de conocimiento, esta se mantuvo en el nivel de conexión de ideas y elaboración de síntesis, siendo escasa la disonancia cognitiva. Por último, la categoría de metarreflexión no arroja resultados significativos (Lucas, 2012, pp. 66-67).

2.2.4. Teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje

Desde las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, estudiaremos los modelos de (1) Zhu (1996, 1998, 2006), que parte de teorías como la ZDP de Vygotski (1962, 1978) y el pensamiento reflexivo de Dewey (1910/2007), y (2) Fahy et al. (2000) y su teoría de la red social, que diseña un instrumento a partir de un análisis comparativo de los modelos de Bullen (1997) y Zhu (1996).

2.2.4.1. El modelo de Zhu

Zhu (1996) desarrolla su modelo a partir de una combinación de las teorías de Vygotsky (1962, 1978) y de enfoques cognitivos y constructivistas del aprendizaje; a partir de conceptos como la zona de desarrollo próximo, la importancia de la negociación social de significado y el pensamiento reflexivo de Dewey (1910/2007) (De Wever et al., 2006).

Para la autora el concepto de interacción es central, y estima que la instrucción es efectiva cuando se constituye como diálogo en el que los estudiantes pueden interactuar entre ellos y con docentes que impulsan y apoyan su aprendizaje. Para sus propósitos, Zhu (1996) define interacción como las respuestas mutuas y recíprocas que tienen lugar en las discusiones virtuales. Y en estos intercambios es donde estima necesario observar la presencia de compromiso cognitivo, muestra de una instrucción efectiva. Si bien la autora entiende que

este compromiso cognitivo no es directamente observable en una discusión virtual como lo sería en una situación presencial, sí cree posible obtener indicios de su presencia analizando el contenido de las transcripciones de los mensajes de una discusión; por ejemplo cuando se presta atención a una información específica, cuando se realizan análisis y síntesis de la información, o cuando se establecen diferencias entre los diversos tipos de información. Por ello, para los propósitos de su estudio el compromiso cognitivo se entiende como la atención prestada a las lecturas relacionadas y el esfuerzo puesto en analizar y sintetizar estas lecturas que se demuestre en los mensajes de la discusión; esto implica: búsqueda, interpretación, análisis y síntesis de información; críticas y razonamientos a través de las opiniones y argumentos vertidos en la discusión; y finalmente toma de decisiones.

El instrumento desarrollado por Zhu (1996) (ver Tabla 25) se basa en la teoría de interacción de grupo de Hatano e Inagaki (1991) y en la teoría del análisis inquisitivo de Graesser y Person (1994) (De Wever et al., 2006, p. 16).

Tabla 25: Marco analítico para el compromiso cognitivo (Zhu, 1996)

Categoría	Tipo	Características	Ejemplo en una discusión
Pregunta	I	Búsqueda de información (vertical)	Pregunta que tiene una respuesta correcta y directa.
	II	Inquisitiva, que da comienzo a una discusión (horizontal)	Pregunta que no tiene una respuesta directa o correcta.
Declaración	I	Respuesta	Respuesta directa a un mensaje previo.
	II	Información	Provisión de información relativa al tema de discusión.
	III	Explicación	Presentar información factual con opiniones personales limitadas para explicar lecturas o mensajes relacionados.
	IV	Análisis	Aportar opiniones analíticas sobre respuestas o lecturas relacionadas.
	V	Síntesis	Resúmenes o intentos de resúmenes de la discusión o de lecturas relacionadas.
	VI	Evaluación	Evaluaciones o juicios sobre cuestiones clave.
Reflexión	I	Sobre cambios	Reflexión sobre cambios en opiniones personales o comportamientos
	II	Sobre el uso de estrategias cognitivas	Reflexión sobre el uso de estrategias cognitivas o habilidades necesarias para el logro de ciertas tareas de aprendizaje.
Guía	I	Guía	Explicación o demostración de cómo se logra la comprensión de un concepto en particular.
Andamiaje	I	Andamiaje	Sugerencias para guiar a los participantes en la discusión de conceptos y en el aprendizaje de contenidos.

En el estudio participaron 71 estudiantes de tres facultades diferentes de una pequeña universidad pública. A todos los estudiantes se les requirió participar en discusiones virtuales asignadas por el profesor durante un semestre (12-14 semanas) y recibieron diferentes

calificaciones por ello. A todos los estudiantes se les ofreció una sesión de orientación tecnológica previa al comienzo de las clases. Los profesores tomaron diferentes roles en las cuatro discusiones virtuales, como observadores, administradores y participantes.

La unidad de análisis empleada por Zhu (1996) es el mensaje y se analizaron un total de 244. Dos investigadores asignaron por separado cada mensaje a uno de los niveles de compromiso cognitivo y posteriormente negociaron conjuntamente estas asignaciones, siendo necesario discutir el 8% de los casos. Doce meses después de la primera codificación el autor repasó las asignaciones y modificó un 1,2% de las mismas.

Adicionalmente, la autora toma las discusiones como una red social virtual y examina la interacción en las mismas a través de las propiedades de una red, como el tamaño, la centralidad y la densidad.

2.2.4.2. *El modelo de Fahy y colaboradores*

Fahy y sus colaboradores (2001), a partir de un estudio comparativo sobre enfoques analíticos y modelos de análisis de contenido de las comunicaciones mediadas por ordenador, en su búsqueda de modelos o herramientas que pudieran proveer un análisis fiable de este tipo de interacciones escogieron los de Zhu (1996) y Bullen (1997) para realizar un estudio en mayor profundidad determinado por: la facilidad de uso del instrumento, su fiabilidad, su soporte teórico y su usabilidad interdisciplinar.

Según los autores, los instrumentos de Bullen y Zhu se centraban en diferentes aspectos de la interacción en las comunicaciones mediadas por ordenador; mientras que el trabajo de Zhu (1996) se basaba en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, centrándose en la negociación social, la construcción colaborativa de significado y la relación experto-aprendiz como medio para mejorar las capacidades de resolución de problemas de los participantes; el modelo de Bullen (1997) se focaliza en la relación entre pensamiento crítico y participación.

Aunque ambos modelos obtienen resultados prometedores, el modelo que escogió el equipo de investigadores para su estudio fue el de Zhu, desarrollándolo, y dando como resultado un nuevo instrumento denominado “*Transcript Analysis Tool*” (TAT) (ver Tabla 26). Este

instrumento se fue mejorando en sucesivos trabajos (Fahy, 2001, 2005; Poscente & Fahy, 2003).

Tabla 26: Transcript Analysis Tool (TAT)

Categoría	Indicadores
Cuestionamiento vertical	Énfasis en la adquisición de información. La pregunta se dirige a la persona que es vista como la que tiene la respuesta adecuada.
Cuestionamiento horizontal	Como en la categoría de formulación de Zhu, el propósito es iniciar o invitar al diálogo. Las cuestiones horizontales anticipan colaboración y discusión para producir una respuesta adecuada o un compromiso de solución, o incrementar el consenso.
Declaraciones	No contiene información personal y no invita al diálogo. Se provee información o se corrige a una audiencia que se supone desinformada o en error. Quien emite el mensaje piensa que tiene la respuesta correcta.
Reflexiones	Se explicitan los conflictos internos, valores, creencias, procesos de razonamiento y dudas; y se proveen otras perspectivas sobre procesos de pensamiento personales, individuales y usualmente invisibles. En las reflexiones los participantes asumen que la audiencia está interesada en sus revelaciones, es empática y responderá con aceptación y apoyo. Son bienvenidas respuestas horizontales, andamiaje y cualquier otra muestra de aceptación.
Andamiaje	Los participantes invitan a comentar. Los comentarios de andamiaje incluyen aquellos que se refieren a los puntos de vista de los demás o a experiencias del grupo.
Citas	Se diferencia entre alusiones o parafraseo y citas exactas.

Al aplicar este instrumento, los investigadores emplean la información cronológica que proveen las transcripciones para analizar los tipos y patrones de progresión de los temas en discusión, codifican las siguientes características (Fahy, 2001):

Nivel: Se inicia o se sigue otro mensaje. En el segundo caso los investigadores identifican el momento de la conversación en que se da la intervención.

Tipo de progresión: Los investigadores distinguen entre progresión en paralelo o secuencial. Los mensajes en paralelo son aquellos que se hacen al mismo mensaje inicial, los secuenciales proveen una mayor profundidad sobre el tema de discusión.

Frecuencia de respuesta: alta o baja. Los mensajes que generan una gran cantidad de respuestas paralelas o secuenciales reciben el nombre de “detonantes de respuesta”. También se analizan los mensajes que no reciben respuestas.

Patrones de interacción: Cómo actúan e interactúan los participantes en la discusión. En este análisis se ponen de manifiesto quiénes son los líderes y quiénes los seguidores, quiénes son los que inician la interacción, aquellos que los siguen y aquellos que tienen preferencias claras por un tipo concreto de respuesta. Estos patrones se investigan en relación con variables tales

como el género, patrones personales de comunicación y otras características observadas en el curso de la discusión.

Como unidad de análisis los autores usan las frases de los mensajes, argumentando que la unidad de análisis debe ser constante en las transcripciones y que las frases se usan para transmitir ideas (Fahy, 2001).

El TAT fue probado en un curso universitario de educación a distancia. Las transcripciones fueron analizadas por dos codificadores independientes y la interfiabilidad fue del 94% (Fahy et al., 2000). En pruebas subsiguientes se obtuvieron también altos índices de interfiabilidad.

2.2.5. El socio-constructivismo

Desde el socio-constructivismo, analizaremos los siguientes modelos: (1) Gunawardena, et al. (1997), que se basa en la teoría fundamentada y emplea las fases de la discusión para determinar la construcción de conocimiento en las conferencias mediadas por ordenador; (2) Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001), que analizan cómo los estudiantes construyen conocimiento juntos, y relacionan los hallazgos con algunos de los principales elementos del contexto educativo; (3) Scardamalia (2002), quien analiza las dinámicas socio-cognitivas y las dinámicas tecnológicas a partir de doce ideas cuya combinación, según la autora, configura una experiencia educativa basada en la construcción de conocimiento; (4) Järvelä y Häkkinen (2003), que se basan en la teoría del desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de Selman (1980) para elaborar un instrumento que les permita analizar los niveles de profundidad de las discusiones electrónicas y su valor educativo; (5) Pena-Shaff y Nicholls (2004), que utilizan las técnicas de análisis de la interacción de Levin, Kim y Riel (1990) para identificar la interactividad, y se basan en Henri (1992), Newman et al. (1995) y Zhu (1996) para el análisis de contenido, y (6) Weinberger y Fischer (2006), que se centran en el discurso argumentativo como herramienta de construcción de conocimiento y elaboran un instrumento con cuatro dimensiones: participativa, epistémica, argumentativa y social.

2.2.5.1. *Interaction Analysis Model*

Gunawardena et al. (1997) trabajan sobre las transcripciones de una discusión virtual que tuvo lugar durante la semana del cinco al once de junio de 1995 en el marco del ICDE95

Online⁵⁰ a la que fueron invitados 554 participantes. Como punto de partida para el análisis de las discusiones asíncronas, los autores emplearon los modelos de Henri (1992) y Newman et al. (1995), si bien estimaron que estos instrumentos no resultaban suficientemente específicos a la hora de determinar cómo evaluar el proceso de construcción de conocimiento que emerge de la negociación social de significados. Del mismo modo, las definiciones de interacción que presentaban estos modelos resultaron poco claras para estos investigadores, determinando que eran difíciles de aplicar al patrón de interacción que observaban en el debate (Gunawardena et al., 1997, p. 402).

Después de que este trabajo previo con los modelos de Henri (1992) y Newman et al. (1995) no resultara satisfactorio, los autores del estudio deciden aplicar las teorías constructivistas para el desarrollo de un nuevo modelo de análisis de la interacción. Desde esta perspectiva, los participantes en una conferencia mediada por ordenador interactúan para producir nuevo conocimiento o compartir significados nuevos. El proceso por el cual las contribuciones de los participantes llegan a formar un todo es la interacción, ampliamente entendida, y el patrón que emerge al final, cuando es posible ver la *gestalt* de toda la interacción acumulada al completo, es el recién creado conocimiento o el nuevo significado. La interacción es pues el proceso esencial mediante el cual se juntan las piezas en la creación conjunta de conocimiento (Gunawardena et al., 1997, p. 407).

El modelo diseñado, *Interaction Analysis Model* (IAM), se basa en la teoría fundamentada y emplea las fases de la discusión para determinar la cantidad de conocimiento construido en una discusión (De Wever et al., 2006, p. 15). Los autores comienzan a describir los pasos a través de los cuales tienen lugar en el debate la construcción de conocimiento o la negociación de significados, y que terminan explicando el proceso por el que ha sido posible la construcción de conocimiento.

El IAM (ver Tabla 27) define cinco fases de construcción conjunta de conocimiento que los autores estiman que tienen lugar en el curso de un debate y que creen que caracterizan la negociación de significados en la que se involucran los participantes durante la construcción social de conocimiento en un ambiente constructivista de aprendizaje.

⁵⁰ Conferencia virtual previa a la XVI edición de la conferencia mundial de la International Council on Distance Education, Birmingham, 1995.

Tabla 27: *Interaction Analysis Model* (Gunawardena et al., 1997, p. 414)

Fase	Operaciones/Procesos
Compartir o comparar información	Declaraciones sobre observaciones u opiniones.
	Declaraciones de uno o más participantes de estar de acuerdo.
	Corroboración de ejemplos proporcionados por uno o más participantes.
	Preguntar y responder preguntas para clarificar detalles de los aportes.
	Definición, descripción o identificación de un problema.
Descubrimiento y exploración de disonancia o inconsistencia entre ideas, conceptos o declaraciones	Identificar y delimitar áreas de desacuerdo.
	Preguntar y responder preguntas para clarificar la fuente y el grado de desacuerdo.
	Reiteración de la posición del participante, posiblemente formulando argumentos o consideraciones que la apoyen a través de referencias a la experiencia, la literatura, los datos recogidos, o la propuesta de una metáfora o analogía pertinente para ilustrar su punto de vista.
Negociación de significado y construcción conjunta de conocimiento	Negociación o clarificación del significado de términos.
	Negociación del peso relativo que se puede asignar a tipos de argumentos.
	Identificación de áreas de acuerdo o superposición de conceptos conflictivos.
	Propuesta y negociación de nuevos aportes que incorporan compromiso, co-construcción.
	Propuesta de integración o acomodación de metáforas o analogías.
Prueba y modificación de síntesis propuestas o co-construcción	Prueba de la síntesis contra los hechos dados compartidos por los participantes y/o su cultura.
	Prueba frente a los esquemas cognitivos existentes.
	Prueba frente a la experiencia personal.
	Prueba frente a los datos formales recogidos.
	Prueba frente a testimonios contradictorios en la literatura.
Declaraciones de acuerdo/aplicación del nuevo significado construido	Resumen de acuerdos
	Aplicación de nuevo conocimiento.
	Aportes metacognitivos de los participantes que ilustran la comprensión de que su conocimiento o formas de pensar (esquemas cognitivos) han cambiado como resultado de la interacción en la conferencia

Para aplicar este modelo al análisis del debate, los autores deciden tomar el mensaje completo como unidad de análisis e ir determinando las fases y operaciones descritas en el modelo que contiene este mensaje. Toman esta decisión porque piensan que dividir el mensaje en unidades de significado –como propone Henri (1992)– para analizarlas individualmente imposibilita visualizar el proceso por el que se avanzan argumentos, contruidos unos sobre otros, para apoyar o refutar proposiciones y negociar significados (Gunawardena et al., 1997, p. 416).

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, los autores reportan que los mensajes fueron codificados por dos investigadores de forma independiente, pero no aportan ningún coeficiente de inter-fiabilidad. En caso de discrepancias, se determinaba un solo código tras una discusión entre los dos investigadores, pero no se proporcionan datos sobre la frecuencia de las discrepancias (De Wever et al., 2006).

Numerosos estudios (Chai & Tan, 2009; De Wever, Van Keer, Schellens, & Valcke, 2007, 2009, 2010; De Wever, Winckel, & Valcke, 2008; Hou, Chang, & Sung, 2008; Marra et al.,

2004; Paulus, 2007; Schellens & Valcke, 2005; Schellens, Van Keer, De Wever, & Valcke, 2007; Sing & Khine, 2006; Tan, Chai, & Hong, 2008) han aplicado el modelo de Gunawardena al análisis de la interacción en conferencias virtuales, con buenos datos reportados sobre la fiabilidad del instrumento y resultados similares en cuanto a la construcción de conocimiento, que se ha mantenido sobre todo en las primeras fases del modelo (I-III), mientras que las fases IV y V obtienen resultados muy pobres y en algunos casos inexistentes.

No obstante, la gran cantidad de estudios que han aplicado este modelo para conducir el análisis de la interacción y la construcción de conocimiento en conferencias virtuales avalan el uso del IAM sobre el resto de modelos expuestos en este capítulo. Lally (Lally, 2001, p. 402), citada por De Wever et al. (2006, p. 16), afirma que⁵¹:

“El modelo analítico de Gunawardena y sus colegas contiene varias características importantes para comprender la enseñanza y el aprendizaje en entornos colaborativos de aprendizaje en red: (a) se centra en la interacción como vehículo de construcción conjunta de conocimiento; (b) se centra en el patrón general de construcción de conocimiento que emerge de una conferencia; (c) es apropiado en contextos de aprendizaje socio-constructivista y colaborativo (centrado en el estudiante); (d) es un esquema relativamente sencillo; (e) se puede adaptar a varios contextos de enseñanza y aprendizaje”.

En cualquier caso, el IAM también ha recibido críticas relacionadas con la capacidad de discriminar del modelo y la necesidad de menores y más explícitas divisiones entre las fases (Marra et al., 2004). En este sentido podemos consultar el trabajo de Onrubia y Engel (2009), quienes proponen un modelo de cuatro fases: Iniciación, Exploración, Negociación y Co-Construcción (p. 1260). Por otro lado Lucas y Moreira (2011) hablan de la incapacidad del modelo para poner de relieve los procesos de interacción y las dinámicas sociales que tienen lugar de forma paralela a la construcción de conocimiento, llegando a decir que el modelo no proporciona una imagen clara del progreso y desarrollo del conocimiento de los estudiantes (Lucas et al., 2014, p. 7). Muchos de los últimos estudios que aplican el IAM (Heo, Lim, & Kim, 2010; Maheridou, Antoniou, Tsitskari, & Kourtessis, 2012) complementan el análisis de contenido con Análisis de Red Social (ARS) que permite el análisis de las interacciones individuales con respecto al grupo para poder visualizar la contribución de esas interacciones al proceso de construcción conjunta de conocimiento (Lucas et al., 2014, p. 7).

⁵¹ Traducción propia.

2.2.5.2. *El modelo de Veerman y Veldhuis-Diermanse*

Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001) examinan el aprendizaje colaborativo como proceso de construcción de conocimiento. Los autores analizan cómo los estudiantes construyen conocimiento conjuntamente y relacionan los hallazgos con algunos de los principales elementos del contexto educativo: el rol del estudiante, las relaciones entre pares, el tutor o moderador y las características del sistema de comunicación empleado. Su investigación consta de cuatro estudios, dos con medios sincrónicos (NetMeeting⁵² y Belvédère⁵³) y dos con medios asincrónicos (Allaire forums⁵⁴ y Web Knowledge forum⁵⁵), comparando los resultados obtenidos en cada uno a partir del instrumento diseñado (Tabla 28).

La unidad de análisis empleada en tres de los estudios es el mensaje; en otro los mensajes fueron divididos en función del tema. No se reporta información sobre fiabilidad (De Wever et al., 2006); sin embargo otros dos estudios (De Laat & Lally, 2004; Schellens & Valcke, 2005) aplicaron este modelo con buenos resultados de fiabilidad.

Tabla 28: Categorización de mensajes según el modelo de Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001, p. 626)⁵⁶

Mensaje	Ejemplos	
No relacionado con la tarea	Planificación	¿Debemos discutir primero el concepto de interacción?
	Problema técnico	¿Sabes cómo cambiar la ventana del diagrama?
	Social	¡Inteligente idea!
	Sin sentido	¿Qué tal si vamos a nadar esta tarde?
Relacionado con la tarea	Nueva idea	Interacción significa: responderse mutuamente.
	Explicación	Me refiero a que integres información de alguien más en tu propia respuesta.
	Evaluación	Yo no pienso que sea una explicación adecuada, porque la interacción con ordenadores, o materiales también es interacción. Mira la definición de Laurillard.

La investigación de Schellens y Valcke (2005) es uno de los estudios que han intentado verificar la validez del instrumento diseñado por Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001) de

⁵² Microsoft NetMeeting es un cliente de videollamada incluido en algunas versiones del sistema operativo Microsoft Windows. NetMeeting es un sistema de comunicación sincrónico que facilita la comunicación sincrónica y el intercambio de aplicaciones entre varios usuarios (Veerman & Veldhuis-Diermanse, 2001).

⁵³ El entorno Belvédère es un software en red síncrona desarrollado por Dan Suthers y otros en el Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje de Pittsburgh (Veerman & Veldhuis-Diermanse, 2001).

⁵⁴ Allaire Forums es un sistema comunicación asincrónica, en el que los mensajes se pueden organizar por "hilos" organizados temáticamente (Veerman & Veldhuis-Diermanse, 2001).

⁵⁵ Web Knowledge Forum es un sistema de comunicación asincrónica desarrollado por el Instituto de Estudios de Educación de Ontario; se organiza por "hilos temáticos" de forma similar a los foros de Allaire (Veerman & Veldhuis-Diermanse, 2001).

⁵⁶ Traducción propia.

forma simultánea a la codificación de las discusiones utilizando el modelo de Gunawardena et al. (1997). De esta manera los autores pudieron relacionar la posición teórica de ambos modelos. Ambos modelos son paralelos entre sí en los tres primeros niveles de la construcción del conocimiento. Sin embargo, el esquema de codificación de Gunawardena et al. (1997) no hace diferencia entre los procesos cognitivos más simples. Por otro lado, este sistema va más allá del esquema de Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001) y discrimina los niveles más avanzados de la construcción del conocimiento, tales como la prueba de hipótesis y la aplicación de nuevos modelos mentales (De Wever et al., 2006, p. 16).

Kian-Sam & Lee (2008) realizan un estudio introduciendo algunas variaciones en este modelo, añadiendo una categoría “Facilitador” y redefiniendo las subcategorías en “Relacionado con la tarea”: “Pedir opinión/Animar a la participación”, “Dar opinión con ejemplos”, “Narración de conocimiento”, “Narración imprecisa de conocimiento”, “Nueva idea” y “Evaluación”. En el estudio participaron 22 alumnos de un curso de postgrado y se recogieron 455 interacciones. El 87% de estas interacción se recogieron en la categoría “Relacionado con la tarea” y se mantuvieron en los niveles más bajos de construcción de conocimiento (Lucas, 2012, p. 64).

2.2.5.3. El modelo de Scardamalia

La construcción de conocimiento representa para Scardamalia (2002) un intento por remodelar radicalmente la educación, para que se convierta en un proyecto coherente que inicie a los estudiantes en una cultura de creación de conocimiento. Desde su perspectiva, hay que involucrar a los estudiantes en las competencias de construcción de conocimiento y hacer que se sientan parte del esfuerzo global por traspasar las fronteras del mismo.

La autora enumera doce “ideas”⁵⁷ que, combinadas, configuran una experiencia educativa basada en la construcción de conocimiento, apuntando a la estrecha relación entre las prácticas de construcción de conocimiento y la tecnología, que en combinación ayudan a producir cambios. Según Scardamalia (2002) la tecnología es importante por razones no solo prácticas, sino también conceptuales. Para la autora, la creación de un recurso intelectual

⁵⁷Ideas reales, ideas improbables, diversidad de ideas, compilación de notas, agencia epistémica, conocimiento comunitario, democratización de conocimiento, avances simétricos de conocimiento, construcción general de conocimiento, uso constructivo de fuentes autorizadas, discurso de construcción de conocimiento, evaluación continua y transformadora

compartido y punto de encuentro para el trabajo comunitario ayuda a proporcionar una alternativa a las tareas, lecciones y proyectos diseñados por expertos, sustituyéndolos por un sistema de interacciones en torno a las ideas que conduce a la mejora continua de las mismas.

Varios autores (Lee, Chan, & Van Aalst, 2006; Niu & Van Aalst, 2009) han elaborado modelos de análisis de contenido para poner de relieve la construcción de conocimiento en *Knowledge forum* basándose en las doce ideas planteadas por Scardamalia. Niu & Van Aalst (2009) describen cinco categorías (trabajando en primera línea, resolución progresiva de problemas, esfuerzo colaborativo, identificación de los puntos más relevantes y uso constructivo de fuentes autorizadas) en las que integran las doce ideas de Scardamalia (2002). Como unidad de análisis emplean todo lo escrito por un grupo del *Knowledge forum*. El discurso de cada grupo se dividió en extractos que mostraran la presencia de, al menos, uno de los principios definidos por los autores en su esquema de análisis. Se elaboró una escala de cuatro puntos para cada principio, según la cual eran valorados los extractos del texto. Se analizaron quince discursos grupales por parte del investigador y un segundo codificador analizó siete de estos de forma independiente. Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson⁵⁸ para medir la fiabilidad, resultando en un 0.8.

2.2.5.4. El modelo de Järvelä y Häkkinen

El modelo de Järvelä y Häkkinen (2003) está basado en las ideas desarrolladas por Selman (1980) a partir de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1929). La teoría del desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de Selman (1980) ofrece a las autoras una base teórica para desarrollar una herramienta que les permita explorar el nivel de las discusiones electrónicas.

En primer lugar, las autoras proponen realizar una clasificación del tipo de mensajes que los participantes envían a las discusiones, con la intención de organizar los datos en función de un conjunto de categorías formuladas a partir de los datos transcritos por los investigadores; a saber: teoría, nuevo elemento, pregunta, experiencia, sugerencia y comentario. También se analizan las referencias cruzadas entre los mensajes de los estudiantes en las discusiones y

⁵⁸ El coeficiente de correlación de Pearson, pensado para variables cuantitativas, es un índice que mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente (Botella Ausina, Suero Suñe, & Ximénez Gómez, 2012).

los mensajes de los tutores y, por último, se cuantifica el número de mensajes en cada categoría, el de referencias cruzadas, etcétera.

A este respecto, De Wever et al. (2006, p. 20) destacan que la vinculación entre las categorías definidas y el marco teórico no se explicita; y además, no se aportan datos de fiabilidad de esta categorización.

Según las autoras, este análisis preliminar proveerá la información detallada precisa para analizar el nivel de las discusiones. A partir de estas discusiones, las autoras proponen la elaboración de gráficos que reflejen el progreso de la discusión, las dinámicas de los diferentes tipos de mensajes, tipos de mensajes, mensajes de los tutores y mensajes de cada estudiante. Mediante flechas se expresan las referencias cruzadas entre los mensajes.

A través de la información contenida en el gráfico es posible ver las dinámicas de los diferentes segmentos de información y tomarlos en consideración para evaluar el nivel de discusión:

- (1) Las discusiones de alto nivel se caracterizan por mensajes basados en la teoría, que introducen un nuevo elemento o punto de vista, o preguntas. En estas circunstancias, los comentarios no degradan la calidad de la discusión, sino que sirven de soporte a la construcción del tema. Este tipo de discusiones son ricas en referencias cruzadas.
- (2) Las discusiones progresivas están llenas de comentarios y mensajes basados en la experiencia y de aquellos que introducen nuevos puntos de vista o preguntas. Hay una gran variedad de tipos de mensajes y numerosas referencias cruzadas. Los mensajes de los estudiantes se construyen sobre la base de los mensajes previos que suelen estar basados en experiencias personales; no obstante, al final de la discusión se enuncian ideas y pensamientos generales. No se da una discusión basada en la teoría.
- (3) Las discusiones de bajo nivel están compuestas por opiniones y comentarios sin conexión, donde cada quien expone su punto de vista sin tener en cuenta los que han expresado los demás participantes.

En este caso, la unidad de análisis es la discusión completa y se reporta un grado de acuerdo entre dos codificadores independientes del 90% (De Wever et al., 2006, p. 20).

Tabla 29: Modelo de Järvelä y Häkkinen (2003)

Unidad de análisis	Dimensión estudiada	Categorías
Mensaje	Tipología	Teoría
		Nuevo elemento
		Pregunta
		Experiencia
		Sugerencia
		Comentario
	Referencias cruzadas	Direccionalidad
Cantidad	Por tipología/referencia	
Discusión	Nivel de profundidad	Alto nivel de discusión
		Discusión progresiva
		Bajo nivel de discusión
	Valor educativo	Discusiones egocéntricas
		Discusiones en las que se adopta un rol subjetivo
		Discusiones que se abordan desde una perspectiva recíproca
		Discusiones que se abordan desde una perspectiva mutua
		Discusiones que se abordan desde una perspectiva socio-simbólica

Una vez clasificadas las discusiones de este modo, las autoras proponen un análisis más específico para determinar el valor educativo de las mismas, tomando las categorías desarrolladas a partir de la teoría del desarrollo de las habilidades socio-cognitivas (Selman, 1980):

- (1) Egocéntrica: Los estudiantes expresan opiniones subjetivas y egocéntricas.
- (2) Adopción de un rol subjetivo: Existen claras diferencias entre las perspectivas subjetivas y las de otros participantes. Las intervenciones y las respuestas a estas intervenciones están basadas en experiencias y sentimientos subjetivos.
- (3) Adopción de una perspectiva recíproca: Los participantes valoran la singularidad de las opiniones de cada participante. Se da una reciprocidad en los pensamientos y sentimientos, no solo en las acciones; existe una comunicación de doble vía.
- (4) Adopción de una perspectiva mutua: Los participantes coordinan las perspectivas propias y las de los demás y se puede tomar el tema en discusión desde la perspectiva de los otros participantes. Se comparten ideas y experiencias dentro del sistema de relaciones que se establece en la discusión y se progresa hacia argumentaciones más elaboradas y perspectivas más abstractas, generalizables.

(5) Adopción de una perspectiva socio-simbólica: Las abstracciones tienen un carácter multidimensional (social, moral, legal...) y son compartidas por el conjunto del grupo.

Para este tercer paso del estudio la unidad de análisis fue nuevamente la discusión. El porcentaje de acuerdo entre dos codificadores independiente fue superior al 80% y el consenso final del 100% (De Wever et al., 2006, p. 20)

Las autoras hablan de las limitaciones de su modelo, resaltando la dificultad de emplear este modelo para el análisis de la interacción basada en la red debido a que este tipo de análisis es complejo en registros escritos. Las autoras apuntan la posibilidad de nuevos métodos para obtener datos acerca de las interpretaciones reales de los estudiantes, como grabaciones de vídeo, entrevistas que estimulen el recuerdo, grupos de discusión reflexivos u observaciones de clase.

2.2.5.5. El modelo de Pena-Shaff y Nicholls

Pena-Shaff y Nicholls (2004) desarrollan un instrumento para evaluar los procesos de construcción de conocimiento en las discusiones en red. En su estudio emplean un enfoque cuantitativo y cualitativo para analizar patrones de participación, interacción y construcción de significado en las discusiones. Para analizar la interacción emplearon las técnicas desarrolladas por Levin et al. (1990), lo que permitió a los investigadores trazar los múltiples hilos de interacción y crear una representación gráfica de las discusiones. En primer lugar emplearon la técnica *Intermessage Reference Analysis* (Levin et al., 1990) para identificar la interactividad y obtener un mapa de los mensajes en el que quedan definidos los hilos de la conversación y la direccionalidad de los mensajes emitidos por los participantes; el análisis posterior de estos mapas resulta de utilidad para el análisis del contenido, al proporcionar un conjunto de grupos de mensajes –en función de los hilos de la conversación y del flujo de la interacción– que resultan más manejables. Para el análisis del contenido, los investigadores se basaron en las categorías desarrolladas por Henri (1992), Newman et al. (1995), Zhu (1996) y Pena-Shaff, Martin y Gay (2001). El instrumento resultante (ver Tabla 30) consta de once categorías y un conjunto de indicadores para cada una de ellas.

Tabla 30: Sistema de categorías para evaluar procesos de construcción de conocimiento. Pena-Shaff y Nicholls (2004, p. 254)⁵⁹

Categoría	Descripción	Indicadores
Preguntas	Búsqueda de información o preguntas que dan inicio a una discusión o reflexionar sobre problemas que surgen.	Preguntas que demandan información. Preguntas para la discusión. Preguntas reflexivas.
Respuestas	A las preguntas o declaraciones de los participantes.	Respuestas directas a preguntas que buscan información. Respuestas elaboradas que comparten información, clarificación y elaboración e interpretación.
Clarificación	Identificar y elaborar ideas y pensamientos.	Establecer o identificar ideas, hipótesis o hechos. Enlazar hechos, ideas y nociones. Identificar o reformular problemas. Usar ejemplos. Describir experiencias personales. Descomponer ideas. Identificar o formular criterios para juzgar posibles respuestas o para justificar afirmaciones propias. Dar argumentos sobre las propias afirmaciones. Definir términos. Establecer comparaciones. Presentar similitudes y diferencias. Listar ventajas y desventajas. Usar analogías. Identificar causas y consecuencias.
Interpretación	Hacer predicciones y construir hipótesis a partir del análisis inductivo y deductivo basado en los hechos y premisas planteadas. Se incluyen la reflexión y el análisis originados en el proceso de clarificación.	Alcanzar conclusiones. Hacer generalizaciones. Predecir. Construir hipótesis. Resumir. Proponer soluciones.
Conflicto	Discutir puntos de vista de otros, mostrando desacuerdo con la información contenida en mensajes previos, generando, en casos extremos, fricción entre los participantes.	Presentar alternativas o posiciones opuestas. Desacuerdos. Fricción.
Asertividad	Mantener y defender ideas cuestionadas por otros participantes proveyendo explicaciones y argumentos para sostener las declaraciones originales	Reformulación de hipótesis e ideas. Defensa de los argumentos propios elaborando mejor las ideas previamente presentadas.
Construcción de consenso	Tratar de alcanzar un entendimiento común acerca de los temas a debate.	Clarificación de malos entendidos. Negociación. Alcance de consensos o acuerdos.
Juicio	Toma de decisiones, formulación de apreciaciones, evaluaciones y críticas de las ideas, hechos y soluciones que se han discutido así como evaluar la orientación de los mensajes y la posición adoptada por sus autores.	Juzgar las soluciones relevantes. Hacer juicios de valor. Evaluación temática. Evaluación de la orientación de los mensajes y la posición de los autores con respecto al tema discutido.
Reflexión	Reconocer el aprendizaje de cosas nuevas, valoración de la importancia del tema de discusión en relación con el aprendizaje.	Autoevaluación del aprendizaje. Reconocer el aprendizaje de algo nuevo. Reconocer la importancia del tema de discusión en relación con el aprendizaje.
Apoyo	Establecimiento de relaciones, compartir sentimientos, mostrar acuerdo de forma directa o indirecta, retroalimentar comentarios.	Reconocer los aportes e ideas de los demás. Empatía: compartir sentimientos con los comentarios de otros participantes. Retroalimentación.
Otros	Mensajes difíciles de categorizar y mensajes sociales.	Mensajes no pertenecientes a una categoría concreta. Comentarios sociales no relacionados con el tema de discusión: saludos, bromas, etcétera. Respuestas emocionales.

⁵⁹ Traducción propia.

Como unidad básica de análisis los autores emplearon las oraciones y párrafos completos con la intención de mantener el significado de determinadas oraciones. La investigación involucró a estudiantes graduados y no graduados y empleados de la universidad que trabajaron juntos durante un periodo de tres semanas. Se analizaron 152 mensajes de 35 estudiantes. Se empleó un sistema de codificación y re-codificación para comprobar la ambigüedad de las categorías. Dos codificadores independientes adicionales se involucraron en el procedimiento; sin embargo, no se han reportado datos de fiabilidad (De Wever et al., 2006).

2.2.5.6. *El modelo de Weinberger y Fisher*

Weinberger y Fisher (2006) dicen que lo que se espera de los participantes en un entorno de aprendizaje mediado por ordenador es que discutan sus perspectivas con respecto a un problema y se involucren en un discurso argumentativo con el objetivo de adquirir conocimiento. Los autores proponen un enfoque multidimensional para analizar la construcción de conocimiento argumentativo e identifican cuatro dimensiones del proceso: (1) participativa, (2) epistémica, (3) argumentativa y (4) social; para cada una de las cuales desarrollan un conjunto de categorías (ver Tabla 31).

Tabla 31: Categorías definidas por Weinberger y Fisher (2006, pp. 73-77) para el análisis de la construcción de conocimiento argumentativo⁶⁰

Dimensión	Categoría	Descripción
Participativa	Cantidad	Entrar en el espacio y contribuir.
	Heterogeneidad	Equilibrio de participación entre los integrantes del grupo.
Epistémica	Construcción del espacio del problema	Los participantes relacionan la información del caso con la información del problema con el objetivo de favorecer su comprensión.
	Construcción del espacio conceptual	Los participantes relacionan los conceptos teóricos entre sí y explican los principios teóricos para favorecer su comprensión.
	Construcción adecuada de relaciones entre el espacio conceptual y problemático	Aplicación de conceptos teóricos relevantes adecuados para solucionar el problema. Los participantes relacionan los conceptos teóricos con la información del caso. Algunas de estas relaciones pueden necesitar ser elaboradas para resolver adecuadamente un problema complejo.
	Construcción inadecuada de relaciones entre el espacio conceptual y problemático	Aplicación de conceptos teóricos inadecuados al problema. Los participantes pueden seleccionar conceptos erróneos o pueden aplicar conceptos no acordes con la teoría dada.
	Construcción de relaciones entre los conocimientos previos y el espacio del problema	Aplicación de los conceptos que se derivan de los conocimientos previos en lugar de los nuevos conceptos teóricos que deben ser aprendidos.
	Actividades no epistémicas	Divagaciones fuera del tema.

⁶⁰ Traducción propia e integración de las tablas originales.

Argumentativa	Nivel micro	Reclamación simple	Reclamación que anticipa una posición, pero sin motivación ni expresión de los límites de su validez.
		Reclamación cualificada	Reclamación no motivada, pero con exposición de los límites de su validez.
		Reclamación fundamentada	Reclamación motivada, pero sin exposición de los límites de su validez.
		Reclamación fundamentada y cualificada	Reclamación motivada, justificando dicha reclamación y los límites de su validez.
		Movimiento no argumentativo	Preguntas, coordinación de movimientos y meta-declaraciones en la argumentación.
	Nivel Macro	Argumento	Declaración presentada en favor de una proposición específica.
		Contra-argumento	Un argumento opuesto a un argumento anterior, favoreciendo una proposición opuesta.
		Integración (respuesta)	Declaración que tiene como objetivo equilibrar y avanzar sobre la base de argumentos y contra-argumentos precedentes.
		Movimiento no argumentativo	Preguntas, coordinación de movimientos y meta-declaraciones en la argumentación.
Social	Externalización	Articular pensamientos del grupo.	
	Provocación	Cuestionar a los participantes o provocar reacciones.	
	Rápida construcción de consenso	Aceptar las contribuciones de los participantes con la finalidad de avanzar en la tarea.	
	Construcción de consenso orientada a la integración	Aplicar, integrar y tomar el control de las perspectivas de los participantes.	
	Construcción de consenso orientada al conflicto	Mostrar desacuerdo, modificar o reemplazar las perspectivas de los participantes.	

En cuanto a la unidad de análisis, los autores piensan que para capturar los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje es preciso ajustar la segmentación de los datos a varios niveles y optan, de acuerdo con Chi (1997), por una segmentación que considere diversos tamaños de segmento para el análisis del cuerpo del discurso. Chi (1997) dice que el tamaño del segmento representa diferentes niveles de conocimiento en el discurso. A nivel macro los segmentos representan cómo los participantes conectan principios y conceptos, y a nivel micro los segmentos representan la correcta reproducción de conceptos individuales (Weinberger & Fischer, 2006, p. 80).

En el micro-nivel, los autores identifican varios segmentos que informan de los pasos epistémicos que los participantes toman para resolver el problema. Los segmentos de nivel micro se clasifican por eso en la dimensión epistémica. Los microsegmentos consisten en las relaciones entre los conceptos teóricos y/o información de los casos. Un microsegmento puede constar de la relación entre dos conceptos teóricos que indican construcción del espacio conceptual, una relación entre dos informaciones del caso que indican la construcción del espacio del problema o la relación entre elementos conceptuales e información del caso. En un nivel macro, se analiza cómo los microsegmentos están relacionados entre sí, de modo

que un macrosegmento está conformado, al menos, por dos de ellos (Weinberger & Fischer, 2006, pp. 80-82).

Los autores reportan un porcentaje de acuerdo en la microsegmentación del 0,87, con una Kappa de Cohen del 0,72. En cuanto a la interfiabilidad tenemos una Kappa de Cohen de 0,90 para la dimensión epistémica, 0,78 para la argumentativa y 0,81 para la social (De Wever et al., 2006, p. 22).

2.2.6. Resumen de los modelos de análisis de la interacción

Se han presentado 13 modelos de análisis de la interacción agrupados en torno cuatro diferentes enfoques teóricos.

El modelo de Henri (1992) es el primer intento de sistematización de los procesos de interacción en espacios virtuales y se encuadra en el enfoque cognitivo.

Algunos modelos posteriores, centrados en el análisis del pensamiento crítico (Newman et al., 1995; Pozzi et al., 2007), o en el socio-constructivismo (Pena-Shaff & Nicholls, 2004) lo tomaron como punto de partida para el desarrollo de sus propios modelos. No obstante, la exclusión de este modelo de los procesos de construcción de conocimiento da pie a que desde el socio-constructivismo se generen alternativas como el IAM de Gunawardena et al. (1997), que es actualmente uno de los instrumentos más empleados en el análisis de la interacción en contextos virtuales asíncronos.

Curiosamente, las limitaciones del IAM, hace que se rescate la dimensión participativa definida por Henri (1992) y que se pongan en valor aportes hechos desde el pensamiento crítico, como la dimensión social (Garrison et al., 1999; Rourke et al., 1999), para complementar el estudio de los procesos de construcción de conocimiento.

A continuación, presentamos un resumen de los modelos analizados (ver Tabla 32), exponiendo sus referentes teóricos y las categorías principales desarrolladas por cada uno de ellos.

Tabla 32: Modelos de análisis de la interacción⁶¹

Enquadre teórico	Modelo	Referentes teóricos	Categorías principales
Enfoque cognitivo	Henri (1992)	Enfoque cognitivo	Participativa, social, interactiva, cognitiva, metacognitiva
Pensamiento crítico	Newman, et al. (1995)	Conexiones entre pensamiento crítico, interacción y aprendizaje profundo; parte del modelo de Henri (1992) y de las fases del pensamiento crítico de Garrison (1991)	Relevancia, importancia, novedad, conocimiento externo, ambigüedades, enlace de ideas, justificación, evaluación crítica, utilidad práctica, profundidad de la comprensión
	Bullen (1997)	Ennis (1987), habilidades para la evaluación del pensamiento crítico.	Clarificación, valoración de la evidencia, desarrollo de juicios e inferencias, uso apropiado de estrategias y tácticas
	Garrison et al. (1999)	PI, basado en Dewey (1910/2007)	Presencia cognitiva (detonante, exploración, integración, resolución), presencia social (expresión emocional, comunicación abierta, cohesión grupal), presencia docente (gestión instruccional, construcción de significado, instrucción directa)
	Pozzi et al. (2007)	Modelo de Garrison et al. (1999) y dimensión participativa de Henri (1992)	Dimensión participativa (activa, reactiva, continuidad), dimensión social (afecto, cohesión), dimensión cognitiva (construcción individual de conocimiento, construcción conjunta de conocimiento, meta-reflexión), dimensión instruccional (cuestiones organizacionales, facilitación del discurso, instrucción directa)
Teorías cognitivistas y constructivistas del aprendizaje	Zhu (1996)	Vygotski (1978), Dewey (1910/2007)	Pregunta, declaración, reflexión, guía, andamiaje
	Fahy et al. (2000)	Zhu (1996)	Cuestionamiento vertical, cuestionamiento horizontal, declaraciones, reflexiones, andamiaje, citas
Socio-constructivismo	Gunawardena et al. (1997)	Teoría fundamentada y fases de la discusión	Compartir información, disonancia, negociación, prueba y modificación, acuerdo y aplicación
	Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001)	Aprendizaje colaborativo	No relacionado con la tarea (planificación, problema técnico, social, sin sentido), relacionado con la tarea (nueva idea, explicación, evaluación)
	Scardamalia (2002)	Knowledge forum	Ideas reales, ideas improbables, diversidad de ideas, compilación de notas, agencia epistémica, conocimiento comunitario, democratización de conocimiento, avances simétricos de conocimiento, construcción general de conocimiento, uso constructivo de fuentes autorizadas, discurso de construcción de conocimiento, evaluación continua y transformadora
	Järvelä y Häkkinen (2003)	Teoría del desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de Selman (1980)	Para el mensaje (tipología, referencias cruzadas, cantidad), para la discusión (nivel de profundidad, valor educativo)
	Pena-Shaff y Nicholls (2004)	Henri (1992), Newman et al. (1995) y Zhu (1996)	Preguntas, respuestas, clarificación, interpretación, conflicto, asertividad, construcción de consenso, juicio, reflexión, apoyo, otros
	Weinberger y Fischer (2006)	Discurso argumentativo	Participación (cantidad, heterogeneidad), epistémica (construcción del espacio problema, construcción del espacio conceptual, construcción adecuada/inadecuada de relaciones entre espacio problema y conceptual, construcción de relaciones entre conocimientos previos y espacio problema, actividades no epistémicas), formal nivel micro (reclamación simple/cualificada/fundamentada/fundamentada y cualificada, movimiento no argumentativo), formal nivel macro (argumento, contraargumento, integración, movimiento no argumentativo), social (externalización, provocación, rápida construcción de consenso/orientada a la integración/orientada al conflicto)

⁶¹ Elaboración propia a partir del modelo de De Wever et al. (2006).

2.3. El análisis de la interacción aplicado a blogs educativos, experiencias recientes

En el capítulo anterior se han expuesto los modelos más relevantes de análisis de la interacción en contextos educativos virtuales, así como las pruebas empíricas más significativas que se han llevado a cabo con ellos; como se puede constatar, en todos los casos estas experiencias de análisis de la interacción se llevaron a cabo en el contexto de conferencias virtuales, también llamadas discusiones electrónicas. Estos modelos fueron creados con ese propósito. No obstante, dado el auge de los blogs como medio de proporcionar experiencias educativas de lo más variadas, en los últimos años se han desarrollado investigaciones que han empleado, bien directamente o bien realizando adaptaciones, estos modelos de análisis de la interacción al análisis de los procesos interactivos que tienen lugar en los blogs. Una revisión de la literatura más reciente permite exponer, a continuación, algunas de las experiencias de análisis de la interacción en blogs educativos más interesantes y pertinentes para nuestra investigación.

2.3.1. Hou, Chang y Sung (2009)

En el estudio de Hou et al. (2009) participaron voluntariamente 470 profesores de educación primaria y secundaria del área de Taiwan. Se diseñó un sistema de blogs con funciones básicas al que solo podían acceder los docentes registrados, quienes podían escribir artículos, responder a las entradas de los compañeros, subir fotografías y crear hiperenlaces, todo ello con el objetivo de compartir conocimiento instruccional con los demás usuarios del blog. Esta experiencia se prolongó durante 85 días, durante los cuales 110 profesores contribuyeron con entradas originales, mientras que el resto se limitó a comentar estas entradas.

El propósito de los autores del estudio era observar el proceso mediante el cual los profesores compartían conocimiento instruccional a través del blog y analizar los patrones y la profundidad de esta interacción para así poder hacer sugerencias sobre cómo mejorar el desarrollo profesional de los docentes mediante el uso de blogs. Para ello, los investigadores emplearon un doble sistema de análisis del contenido de las entradas y comentarios del blog: un análisis cuantitativo y secuencial por un lado, y un análisis cualitativo por otro.

En primer lugar, los investigadores llevaron a cabo un análisis cuantitativo del contenido, para posteriormente codificar cada mensaje y respuesta a partir del IAM (Gunawardena et al.,

1997), modelo al que añadieron una sexta fase, “otros”, para categorizar los mensajes irrelevantes en términos de conocimiento instruccional. Posteriormente, y con el objetivo de discernir las pautas de comportamiento, se llevó a cabo un análisis secuencial.

El proceso de codificación tomó como unidad de análisis el artículo –contribución original al blog–, codificando también posteriormente los mensajes de respuesta a este en orden cronológico. A un mensaje, original o respuesta, se le podía asignar más de un código, expresándose estos de forma consecutiva en función del orden de aparición. Del total de 869 artículos y 1395 respuestas que se recogieron en los 85 días de funcionamiento del blog se extrajeron 1455 códigos. Para medir la fiabilidad del proceso se calculó una kappa de Cohen del 0.7, a partir de la codificación de 632 mensajes (aproximadamente un 45% del total) por parte de un segundo codificador.

Los resultados de aplicación del IAM arrojaron que un 88.25% de los 1455 códigos obtenidos correspondieron a la primera fase, un 0.34% a la fase II, un 4.12% a la fase III y un 0.21% a la fase IV, no registrándose ningún código en la fase V. La fase VI, “otros”, añadida al IAM por los autores del estudio, acaparó un 7.08% de los códigos.

El análisis secuencial pone de manifiesto que las secuencias significativas son: Fase I-Fase I, Fase I-Fase III, Fase IV-Fase III y Fase VI-Fase VI, siendo esta última secuencia la que muestra mayor continuidad.

Los autores consideran que aunque los profesores escriben artículos para compartir sus experiencias como docentes, los comentarios y respuestas al artículo original no pasan de la expresión de emociones. Pese a que los investigadores opinan que esto anima a los participantes a compartir sus experiencias, no permite que se profundicen los procesos de construcción de conocimiento; por lo tanto, concluyen que aunque los blogs sirven como canal para que los profesores compartan información y experiencia, su efecto en la construcción de conocimiento es limitado (Hou et al., 2009, p. 337). No obstante, los autores también piensan que es posible mejorar estos resultados a partir de ciertas secuencias que pueden promover una interacción más profunda en cuanto la construcción de conocimiento, de una guía de las interacciones por parte de los instructores, y del ajuste de las funciones de los blogs por parte de los programadores.

2.3.2. Wang, Woo y Zhao (2009)

En el estudio llevado a cabo por Wang et al. (2009) participaron 17 estudiantes de segundo año de un Diploma en Educación, matriculados en la asignatura *Multimedia Instructional Design*, que era la única del curso que se trabajó en un espacio virtual, aunque también contaba con sesiones presenciales. El desarrollo de la asignatura tomó doce semanas. Blogger⁶² fue la plataforma elegida para el desarrollo del espacio virtual de la asignatura.

A los estudiantes se les exigió desarrollar tres diferentes tipos de tareas en este espacio. En primer lugar, una reflexión semanal a partir de su interacción con el material del curso. En segundo lugar, organizados por parejas, discutieron y negociaron su proyecto final. Por último, participaron en tres discusiones virtuales con todo el grupo: un debate sobre la influencia de los medios de comunicación en el aprendizaje, una discusión crítica sobre las propuestas de proyectos finales y, finalmente, un debate sobre el diseño y desarrollo del curso.

En primer lugar, los investigadores realizaron un análisis aplicando el modelo de pensamiento crítico de Newman et al. (1995) para conocer en qué medida las reflexiones individuales generadas a partir de la interacción con el material del curso (la primera tarea) inducían el pensamiento crítico en los estudiantes. Este modelo, como ya se ha descrito en el apartado anterior, lista una serie de indicadores, positivos y negativos, en cuanto a la presencia del pensamiento crítico a partir de un conjunto de categorías relacionadas con el manejo de la información. En este caso, la unidad de análisis fue la oración, y cada oración significativa recibía un código. La codificación la llevaron a cabo dos codificadores de forma independiente para un primer estudiante, negociando posteriormente los resultados de la codificación hasta alcanzar un consenso, posteriormente se codificaron las reflexiones del resto de estudiantes y se realizó un estudio de fiabilidad a partir del cual se volvieron a negociar las codificaciones hasta alcanzar un consenso en la mayoría de los casos.

Los resultados para esta primera parte de la investigación muestran que el proceso de escritura reflexiva genera pensamiento crítico en alrededor de un tercio de los estudiantes; sin embargo, los resultados también muestran que la mitad de los estudiantes involucrados en el estudio no piensan críticamente, encontrándose pocos indicadores positivos y, en algunos

⁶² <http://www.blogger.com>

casos, ninguno. El resto de estudiantes muestra algunos indicadores positivos de pensamiento crítico, sin que sean suficientes para afirmar que piensan críticamente.

En segundo lugar se llevó a cabo un análisis de la construcción conjunta de conocimiento partiendo del modelo IAM de Gunawardena et al. (1997), también expuesto con detalle en el apartado anterior. El proceso que siguieron los investigadores para la codificación en este caso fue el mismo que en el caso del análisis del pensamiento crítico, empleando como unidad de análisis el mensaje, tal y como sugieren los autores del IAM. Este análisis se aplicó al trabajo por parejas y a las tres discusiones virtuales que se llevaron a cabo en los blogs.

Para esta segunda parte de la investigación los resultados fueron los que siguen:

En el trabajo por parejas para discutir y negociar el proyecto final se subieron 23 mensajes; 20 de ellos se codificaron en la fase I y los tres restantes en la fase II.

En la primera discusión electrónica (sobre la influencia de los medios de comunicación en el aprendizaje) se obtuvieron 17 mensajes y siete respuestas. Todos los mensajes fueron clasificados en la primera fase del modelo, seis respuestas en la segunda fase y la restante en la tercera de las fases del modelo IAM. En la segunda discusión (sobre los proyectos finales) se obtuvieron ocho mensajes, sobre los ocho proyectos obtenidos en la tarea por parejas, y hubo 30 respuestas. Los ocho proyectos se codificaron como fase I, 27 de las respuestas como fase II y las tres restantes, que fueron respuestas de los autores del proyecto a los comentarios de sus compañeros, como fase III. En la tercera discusión (sobre el diseño y el desarrollo del curso) el tutor presentó tres preguntas abiertas y recibió 37 respuestas, todas ellas codificadas en fase I.

Los investigadores llegan a la conclusión de que escribir reflexiones en un espacio virtual tiene potencial en términos de promover el pensamiento crítico, pero piensan que el hecho de que estas reflexiones sean públicas puede condicionar la sinceridad de los estudiantes. Por otro lado, y como es evidente por los datos aportados, los investigadores manifiestan que la construcción conjunta de conocimiento se mantiene a un nivel muy bajo y estiman que el tema de discusión es de gran importancia para poder alcanzar mayor profundidad en el proceso de construcción conjunta de conocimiento. Por otro lado, los autores de este estudio piensan que la participación en un espacio virtual de estudiantes que coinciden en espacios presenciales es redundante, ya que es innecesario que estos estudiantes –que disponen de

multitud de ocasiones para encontrarse presencialmente– tengan que negociar información en un espacio virtual.

2.3.3. Lucas y Moreira (2011)

Lucas y Moreira (2011) llevaron a cabo este estudio en el contexto de una asignatura de primer año del máster Multimedia en Educación impartido por la Universidad de Aveiro. La asignatura, *Multimedia and Cognitive Architectures* (MCA), se organizó en dos sesiones presenciales, al inicio y al final del curso, y se trabajó a distancia durante un periodo de cuatro semanas. Para el desarrollo de este curso se crearon dos blogs; en uno se discutían temas propuestos por los instructores, y en otro temas propuestos por los estudiantes. Estos últimos, profesores en activo en su mayoría, debían profundizar a través del trabajo en los blogs en su conocimiento sobre los sistemas cognitivos, así como reflexionar sobre las teorías del aprendizaje relacionadas con el proceso de construcción de conocimiento. Los 56 estudiantes de MCA fueron divididos en diez grupos de entre cinco y seis personas. Si bien la participación no era obligatoria, suponía un 15% de la nota del curso.

Para el estudio se transcribieron 28 artículos, con un total de 758 mensajes, de los que 712 fueron analizados conforme a los niveles de construcción de conocimiento del IAM de Gunawardena et al. (1997); tomando como unidad de análisis el mensaje. Se admitió que un mensaje podía contener más de una de las fases del modelo IAM y se determinó que en ese caso se codificaría con la fase más avanzada.

Los mensajes los codificaron tres codificadores independientes. Las transcripciones fueron codificadas por cada uno de los codificadores y para verificar la fiabilidad de los resultados se tomó una muestra aleatoria de los mensajes y se recodificó. Tras un proceso de discusión y negociación de consenso se alcanzó una codificación final.

Los resultados arrojaron un 41% de los mensajes en la Fase I, 16% en la Fase II, 15% en la Fase III, 13% en la Fase IV y 15% en la Fase V. Si bien la Fase I, compartir información, es la que recoge mayor número de mensajes (lo que por otro lado parece normal, ya que los docentes comparten sus experiencias en los blogs), el resto de fases del modelo están muy equilibradas. Esto supone una novedad, ya que los datos proporcionados por las investigaciones que aplican este modelo de análisis recogidas hasta ahora obtenían resultados muy pobres o inexistentes en las fases superiores de construcción de conocimiento. Los

autores del estudio concluyen, basándose en esta evidencia, que los estudiantes han construido conocimiento apoyándose en las ideas compartidas.

No obstante, los autores también introducen una crítica al modelo IAM de Gunawardena et al. (1997), aduciendo que “adolece de capacidad para demostrar las dinámicas sociales y de interacción que tienen lugar más allá de la categorización propuesta para los estadios de construcción de conocimiento” (Lucas & Moreira, 2011, p. 156).

2.3.4. Maheridou, Antonionu, Tsitskari y Kourtessis (2012)

En el estudio de Maheridou et al. (2012) participaron voluntariamente 20 profesores de educación física que asistieron a un curso de formación de ocho semanas de duración con el objetivo de mejorar su desarrollo profesional y sus habilidades para la enseñanza. El curso fue diseñado por la Universidad Demócrito de Tracia y se administró a través de un blog, donde semanalmente se subían los materiales del curso y donde los profesores podían participar empleando las herramientas “responder” o “comentar”. El propósito del estudio era evaluar los patrones de interacción entre los participantes así como la forma en que compartían y construían conjuntamente conocimiento.

Excluyendo las entradas de los instructores del curso, durante las ocho semanas de duración de acumularon 287 mensajes por parte de los docentes participantes. A partir de estos datos se llevó a cabo un análisis de redes sociales (ARS) y un análisis de contenido.

Para analizar la estructura social del blog y definir cuantitativamente los patrones de interacción que se dieron entre los participantes, se emplearon técnicas de análisis de redes, teoría gráfica y matriz de adyacencia; el análisis se centró en la cohesión de la red. También se hicieron medidas de centralidad, densidad y reciprocidad, así como un escalado multidimensional para visualizar la interacción entre los miembros de la red.

En cuanto al análisis de contenido, se empleó el IAM de Gunawardena et al. (1997), al que se añadió el esquema de codificación de Garrison et al. (1999) para el análisis de la presencia social. La unidad de análisis empleada fue el mensaje. Dos codificadores codificaron y validaron el sistema de categorías de forma independiente y después se cruzaron los resultados para calcular el coeficiente de Kappa de Cohen y poder medir así la fiabilidad del estudio. Este coeficiente arrojó un resultado de 0,71.

190 mensajes se analizaron con el IAM, y de estos la mayoría (el 45,5%) correspondió a la fase I del modelo, “compartir o comparar información”; el 7,5% correspondió a la fase II, “disonancia”; el 38,2% de los intercambios fue categorizado en la fase III, “negociación”, lo que pone de relieve, según los autores, una considerable cantidad de procesos de construcción conjunta de conocimiento, de análisis crítico de las ideas de los compañeros y de negociación de significado; el 5,8% de los mensajes fueron categorizados como fase IV, “prueba y modificación”; y, finalmente, el 3,7% de los aportes se correspondió con la fase V, “aplicación”.

El análisis de la presencia social se llevó a cabo a partir de los 97 mensajes restantes, que fueron clasificados como charla. De estos, el 50,51% fue clasificado como comunicación abierta, el 34,02% fue calificado como expresión emocional (lo que sin duda es un indicativo de que el clima afectivo creado resultaba cómodo para los participantes), y finalmente el 15,46% de la presencia social en el blog se correspondió con acciones que fortalecieron la cohesión del grupo, como facilitar el trabajo cooperativo.

2.3.5. Chu, Chan y Tiwari (2012)

Chu, Chan y Tiwari (2012), bajo la hipótesis de que el uso de blogs es adecuado durante el periodo de prácticas profesionales, ya que facilita el aprendizaje colaborativo, la reflexión, la comunicación y el apoyo social, desarrollan un estudio con 53 estudiantes de una diplomatura en Gestión de la Información (GI) pertenecientes a tres promociones diferentes (16 de una primera, 16 de una segunda y 21 de la tercera promoción investigada), y 28 estudiantes de una diplomatura en Enfermería (E), todos de una misma promoción, de una universidad tecnológica. Todos los estudiantes participaron en blogs durante sus prácticas profesionales. En el caso de los estudiantes de GI estas prácticas tuvieron una duración de entre uno y tres meses. En el caso de los estudiantes de E, estas prácticas se extendieron desde junio hasta agosto del siguiente año.

Se emplearon diferentes tipos de blogs para cada grupo, unos emplearon plataformas comerciales como Blogger, Xanga⁶³ o YouBlog⁶⁴, mientras otros utilizaron el sistema Drupal.

⁶³ <http://xanga.com>

⁶⁴ <http://www.youblog.cc>

A los estudiantes de GI se les exigió una contribución cada uno o dos días, y esta supuso un 30% de su nota final. Los estudiantes de E no tuvieron requisitos en este sentido.

Entre todos los blogs se recogieron 984 mensajes, 871 correspondieron a los 53 estudiantes de GI, siendo el 38.8% de ellos comentarios a las entradas originales, y 113 a los 28 estudiantes de E, 42.4% de ellos comentarios. Los supervisores de las prácticas también contribuyeron con comentarios, 4 en el caso de GI y 79 en el caso de E.

Los investigadores aplican al conjunto de mensajes de los blogs un instrumento de análisis de contenido (ver Tabla 33) que se basa en los estudios previos de Van Aalst (2009) y Hmelo-Silver (2003) y que incluye en principio tres categorías: cognitiva, meta-cognitiva y colaborativa, a las que posteriormente añaden la categoría afectiva. Solo se codifican 868 mensajes, el resto no encaja en ninguna de las categorías del instrumento. La codificación preliminar la lleva a cabo el autor del estudio, y dos asistentes de investigación codifican una muestra de 50 mensajes seleccionados aleatoriamente con objeto de comprobar la fiabilidad del instrumento, consiguiendo un porcentaje de acuerdo del 90%.

Tabla 33: Instrumento de Chu et al. (2012, p. 993)⁶⁵

Categoría	Subcategoría
Cognitiva	Compartir información
	Construir conocimiento
	Resolución de problemas
Metacognitiva-reflexiva	Con respecto al conocimiento
	Con respecto a las experiencias
Colaborativa	Hacer preguntas
	Dar retroalimentación
Afectiva	Emociones positivas
	Emociones negativas
	Afecto y soporte

En el caso de los blogs de los estudiantes de GI, la aplicación del instrumento sitúa un 34.56% de los mensajes en la categoría cognitiva (10.37% del total de los aportes comparten información, un 14.06% se sitúa en el espacio de construcción de conocimiento y un 10.14% en el de solución de problemas), un 32.03% en la categoría metacognitiva (19.47% del total de los mensajes fueron reflexiones sobre el conocimiento, categoría mayoritaria, y 12.56% sobre las experiencias de los participantes), solo el 3.11% fueron mensajes colaborativos y hubo un 30.3% de mensajes de tipo afectivo, expresiones de emociones o de apoyo. En el

⁶⁵ Traducción propia.

caso de los estudiantes de E, el 22.4% correspondió a mensajes de tipo cognitivo, predominando el intercambio de información (15.2% del total de los mensajes), el 41.6% fueron mensajes reflexivos, sobre todo en cuanto a las experiencias en las prácticas (26.4% del total, luego es la categoría con más mensajes), el 4.8% fueron mensajes colaborativos y, finalmente, el 31.2% fueron de tipo afectivo.

Del estudio, los autores concluyen que el aspecto cognitivo está presente en los blogs, en los que los estudiantes comparten conocimiento e información y se involucran en la resolución de problemas; en este último caso los investigadores interpretan que se trata de una muestra de la reflexión de los estudiantes en su intento por aplicar el conocimiento teórico a la práctica profesional. Los autores del estudio también consideran que la incidencia de mensajes reflexivos es muy alta entre los estudiantes, una nueva muestra de que estos analizan su conocimiento en función de su futuro profesional. En cuanto a la categoría colaborativa, si bien es la que menos mensajes registra, los autores opinan que pone de relieve la utilidad de los blogs para que los estudiantes puedan proporcionarse retroalimentación. Finalmente, la categoría afectiva, denotaría la utilidad de los blogs para la gestión de los aspectos emocionales del aprendizaje, donde los estudiantes pueden airear sus malos sentimientos, compartir sus buenos momentos y darse apoyo a través de los comentarios.

2.3.6. Aspectos relevantes de los estudios presentados

Una de las cuestiones que es preciso resaltar es que en cuatro de los cinco estudios presentados se emplea el IAM de Gunawardena et al. (1997) como método de análisis de contenido, lo que corrobora la vigencia del instrumento, que como apuntábamos en el apartado de análisis de los modelos de interacción es el más empleado en este tipo de estudios.

No obstante, también se reconocen las limitaciones del IAM y en el caso del estudio de Maheridou et al. (2012) se aplican técnicas de análisis complementarias para estudiar la participación y la dimensión social de la interacción –ARS y el modelo de Garrison et al. (1999)–, una de las carencias del modelo de Gunawardena et al. (1997); aspecto a tener en cuenta si se quiere ofrecer una visión más completa de los procesos de interacción que tienen lugar en el blog y que dan soporte y ayudan a entender las dinámicas de construcción de conocimiento.

Por otro lado, es reseñable que entre los estudios presentados que aplican el IAM, solo el de Lucas y Moreira (2011) obtiene resultados significativos en las fases más elevadas de construcción de conocimiento que ofrece el modelo. Sería interesante explorar las causas de estos resultados.

El quinto estudio presentado, que basa su análisis en un modelo propio desarrollado a partir de experiencias de práctica clínica, concretamente de enfermería, es relevante en la medida que distingue entre los procesos cognitivos y metacognitivos (integrados en el IAM) e introduce una dimensión colaborativa, visibilizando los procesos de retroalimentación entre los estudiantes en prácticas.

Por último, cabe destacar que todos los estudios emplean el mensaje como unidad de análisis de la interacción, como propusieron Gunawardena et al. (1997) y cuatro de ellos ofrecen alguna medida de fiabilidad de la codificación, como recomiendan De Wever et al. (2006), lo que se ha convertido en un estándar en este tipo de estudios.

A continuación (Tabla 34), se ofrece un resumen de los principales datos sobre los estudios de análisis de contenido en blogs presentados.

Tabla 34: Estudios que realizan análisis de contenido en blogs⁶⁶

Estudio	Participantes	Duración	Tecnología empleada	Modelo de análisis	Unidad de análisis	Estudio de fiabilidad	Resultados
Hou et al. (2009)	470 profesores de primaria y secundaria	85 días	Blog con funciones básicas	Análisis secuencial Gunawardena et al. (1997)	Artículo Mensaje	Kappa de Cohen (0.7) sobre el 45% de los mensajes	Bajo perfil de construcción de conocimiento, buen canal para compartir información y experiencia.
Wang et al. (2009)	17 estudiantes de grado	12 semanas	E-blogger	Newman et al. (1995) Gunawardena et al. (1997)	Frase Mensaje	—	Solo en un tercio de los estudiantes se genera pensamiento crítico, en el resto poco o nada. La construcción de conocimiento se mantiene a un nivel muy bajo.
Lucas y Moreira (2011)	56 estudiantes de postgrado	4 semanas	2 blogs	Gunawardena et al. (1997)	Mensaje	Consenso entre codificadores independientes	Alto nivel de intercambio de información, el resto de niveles del modelo se encuentran equilibrados, hay construcción de conocimiento de alto nivel.
Maheridou et al. (2012)	20 profesores de educación física	8 semanas	Blog	Análisis de red social Gunawardena et al. (1997) Garrison et al. (1999)	Mensaje	Kappa de Cohen (0.71)	Se encuentran todas las fases de construcción de conocimiento, con predominio de las tres primeras. En cuanto a la presencia social, la mayoría correspondió a comunicación abierta, seguida de expresión de emociones y cohesión.
Chu et al. (2012)	53 estudiantes de grado técnico	1-15 meses, según duración de las prácticas	E-blogger Xanga YouBlog Drupal	Modelo propio, desarrollado a partir de Hmelo-Silver (2003) y Van Aalst (2009)	Mensaje	90% de acuerdo entre investigadores independientes	Buen nivel de desarrollo cognitivo y meta-cognitivo en cuanto al intercambio de experiencias y conocimiento aplicado a la profesión, escaso nivel colaborativo y buen soporte social.

⁶⁶ Elaboración propia.

En este segundo capítulo del Marco teórico hemos apuntado brevemente el concepto de interacción enmarcándolo en el contexto de la comunicación asíncrona entre iguales en contextos virtuales para inmediatamente pasar a examinar un conjunto de modelos de análisis de este tipo concreto de interacción.

De todos los modelos analizados, el IAM de Gunawardena et al. (1997), surgido desde el socio-constructivismo, es el que cuenta con mayor aceptación, o al menos eso es lo que se desprende del gran número de estudios que lo han empleado como modelo de análisis de la interacción. Por lo que parece adecuado que lo consideremos como metodología de análisis en el desarrollo de nuestra investigación.

Gracias a que el IAM ha sido ampliamente puesto a prueba, muchos investigadores han tenido la oportunidad de resaltar las limitaciones del modelo y han hecho propuestas para mejorar el proceso de análisis que propone. Entre estas propuestas destacamos aquellas que complementan el análisis de los procesos de construcción conjunta de conocimiento con el de otras dimensiones (participativa, social, colaborativa, afectiva) que ayudan a comprender mejor los procesos de interacción entre iguales en espacios virtuales, y que tendremos en cuenta a la hora de desarrollar nuestro estudio, específicamente la propuesta de Rourke et al. (1999) y Garrison et al. (1999) sobre el análisis de la presencia social.

Además, hay técnicas propuestas por otros autores, como el gráfico de las conversaciones propuesto por Pena-Shaff y Nicholls (2004) o el ARS, que también resultan de utilidad para complementar el análisis propuesto en el IAM y ayudan a visualizar la interacción, que integraremos en nuestro análisis.

Por último, hemos explorado estudios recientes sobre la interacción en blogs, que en su mayoría emplean el IAM como modelo de análisis. Entre ellos, los estudios de Maheridou et al. (2012), que integra el ARS, y Lucas (2012), que es el único que obtiene resultados significativos para los niveles más avanzados de construcción de conocimiento propuestos por el IAM y además integra una propuesta gráfica para visualizar las interacciones en los blogs, nos servirán como referentes para nuestro trabajo.

Segunda Parte

Proceso de investigación

Capítulo 3: Metodología

Capítulo 4: Presentación y discusión de los datos

Segunda Parte: Proceso de investigación

Esta segunda parte se divide en dos capítulos, en el primero se expone el diseño de la investigación, se hace una descripción de los estudiantes que participaron en el estudio, se plantean las preguntas de investigación de acuerdo a los objetivos enunciados en la Introducción de este informe y se enumeran y describen los instrumentos empleados para la obtención de los datos, así como el procedimiento seguido para su elaboración.

En un segundo capítulo se presentan y discuten los datos obtenidos en la investigación, aportando una narración de las prácticas desde la visión de los estudiantes, la descripción de los procesos que tuvieron lugar en los diarios de práctica y la discusión de algunos dilemas en torno a los cuales se generaron procesos de construcción de conocimiento.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo describimos el proceso de investigación, encuadrado dentro de la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, como ya mencionamos. Escogimos este tipo de enfoque porque nuestra intención desde un inicio fue comprender la dinámica de las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes, a través de sus narraciones, para poder describir sus vivencias y los procesos generados por la interacción entre ellos en el contexto de las prácticas docentes.

Tras enunciar el diseño de la investigación, hacemos una descripción detallada de los instrumentos utilizados para la recogida de datos y de las técnicas empleadas para su análisis. Dado que el diseño de la investigación ha sido abierto y flexible (Taylor & Bogdan, 1987), algunos de estos instrumentos y técnicas de análisis se fueron generando conforme la investigación avanzaba.

3.1. Diseño de la investigación

Para nuestra investigación se optó por un estudio instrumental de caso único (Stake, 1995): el Programa de prácticas de magisterio de la Universidad de Sevilla en convenio con la Universidad Liverpool Hope.

Los criterios que decidieron la selección del caso fueron: (1) la motivación para las prácticas (el programa supone una carga de trabajo mayor que las prácticas convencionales), (2) la inquietud para participar en experiencias innovadoras (el programa se desarrolla en dos escenarios: 3 semanas en centros educativos de Sevilla y otras 3 en centros educativos de Liverpool, con la consiguiente inmersión en el sistema educativo inglés), (3) la habilidad para el uso básico de internet (el programa exige un buen uso de herramientas como el espacio web del aula y el correo electrónico) y (4) la existencia de mayor interacción entre los estudiantes (el programa hace que los estudiantes coincidan en varias reuniones formales, y en el periodo de prácticas en Liverpool viven juntos en una residencia de estudiantes).

Como ya hemos mencionado, a este programa acceden 20 estudiantes becados, tras un proceso de selección, para realizar sus prácticas correspondientes a la asignatura Prácticas de Enseñanza II de tercer año de la Diplomatura de Maestro. Cada uno de estos estudiantes constituye una unidad de análisis integrada en el caso (Yin, 2004).

El trabajo de campo se desarrolló durante el curso 2009/2010.

3.2. Los estudiantes

Para el curso 2009/2010 en el que se centra el presente estudio, la distribución de estudiantes según sus especialidades fue: 13 de Lengua Extranjera, 2 de Educación Física, 2 de Educación Primaria, 2 de Educación Infantil y 1 de Educación Especial; 15 de ellos eran mujeres, 5 hombres (ver Tabla 35), todos de tercer año de la Diplomatura de Maestro.

Tabla 35: Identificación de los estudiantes participantes en el estudio⁶⁷

Código	Seudónimo	Especialidad
E01	Adriana	Lengua Extranjera
E02	Amalia	Lengua Extranjera
E03	Belén	Educación Infantil
E04	Celia	Lengua Extranjera
E05	Dario	Lengua Extranjera
E06	Dolores	Educación Física
E07	Esperanza	Lengua Extranjera
E08	Gloria	Lengua Extranjera
E09	Isadora	Lengua Extranjera
E10	Jaime	Educación Especial
E11	Miguel	Educación Física
E12	Loreto	Lengua Extranjera
E13	Lorena	Educación Infantil
E14	Laura	Educación Primaria
E15	Paula	Educación Primaria
E16	Pilar	Lengua Extranjera
E17	Ricardo	Lengua Extranjera
E18	Rosa	Lengua Extranjera
E19	Sara	Lengua Extranjera
E20	Salustiano	Lengua Extranjera

3.3. Preguntas que la investigación trata de responder

Según los objetivos de la investigación que fueron planteados en la Introducción, nuestro estudio pretende comprender, en primer lugar, cómo viven los estudiantes sus primeros contactos con la práctica docente, cuáles son los conflictos que experimentan, el tipo de

⁶⁷ Elaboración propia. A lo largo de la discusión de los datos, identificaremos a los estudiantes mediante los códigos que se proporcionan en esta tabla, empleando los seudónimos cuando son nombrados en sus textos. La elección de los seudónimos responde desde el punto de vista de género a aquel con el que cada estudiante se reconoce y tiene su reflejo en la distribución por sexos ofrecida previamente.

problemas a los que se enfrentan y las estrategias que desarrollan para resolverlos. Este será el contexto a partir del cual tratemos de entender cuál es el alcance que puede tener la introducción de espacios colaborativos virtuales en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, qué tipo de procesos son los que se favorecen al promover la interacción entre los estudiantes y si se promueve la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento, para centrarnos en el análisis del modo en que los estudiantes construyen su saber práctico.

Partiendo de estos objetivos, queremos dar respuesta con nuestro estudio a las siguientes preguntas:

Tabla 36: Preguntas de la investigación⁶⁸

Objetivos de la investigación	Preguntas que tratamos de responder
OBJETIVO 1: Comprender el contexto de las prácticas	¿Cómo viven los estudiantes su experiencia de prácticas? ¿A qué tipo de situaciones se enfrentan en su rol de estudiantes en prácticas? ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes en el aula? ¿Qué tipo de relaciones establecen? ¿Cómo conciben la práctica de la profesión docente?
OBJETIVO 2: Entender los procesos que tienen lugar en el blog	¿Cuáles son los usos del blog y qué ventajas tiene la interacción en el blog según los estudiantes? ¿Sirve el blog para promover la reflexión de los estudiantes sobre la práctica docente? ¿Cómo se articula y cuáles son los principales procesos que favorece la interacción en el blog?
OBJETIVO 3: Describir el proceso de construcción del saber práctico	¿Es útil la interacción en el blog en términos de construcción conjunta de conocimiento? ¿Cómo construyen los estudiantes el saber práctico?

A continuación describimos cómo obtuvimos y elaboramos los datos para tratar de dar respuesta a estas preguntas.

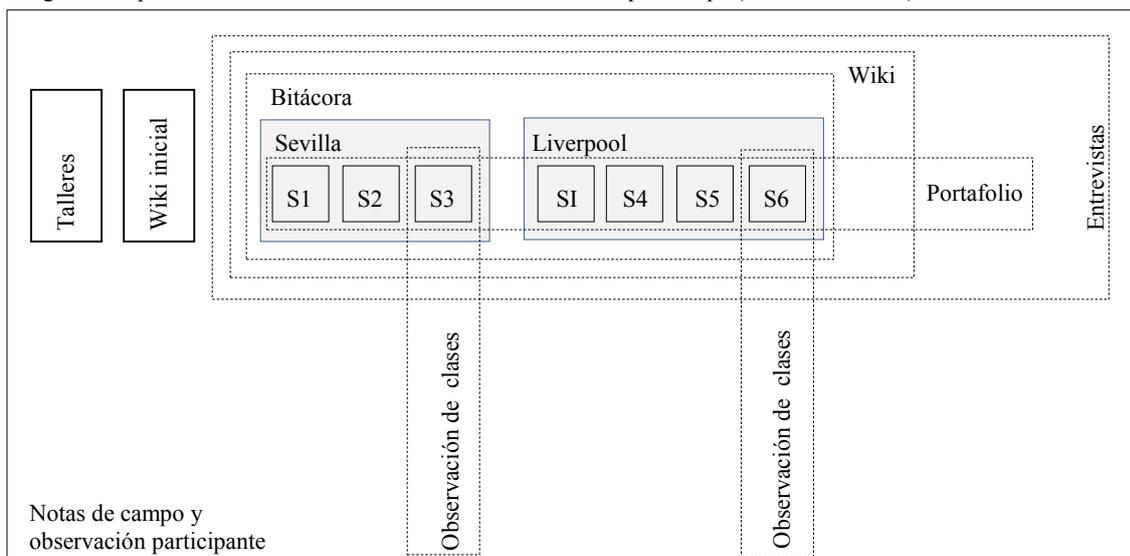
3.4. Obtención de los datos

Para generar procesos de reflexión en los estudiantes y favorecer su interacción el programa de prácticas desarrolló dos instrumentos: un diario de prácticas en formato bitácora (blog) y un trabajo colaborativo en formato wiki. Estos, junto con la entrevista, la observación de sesiones de clase, la revisión de documentación de la asignatura y la etnografía fueron los medios de recogida de datos para la investigación, que se describen a continuación (ver Ilustración 6).

⁶⁸ Elaboración propia.

Ilustración 6: Instrumentos de recogida de datos⁶⁹

Programa de prácticas Universidad de Sevilla-universidad Liverpool Hope (curso 2009-2010)



Uso de los instrumentos de investigación

3.4.1. Diarios de clase

Esta fue la primera herramienta que se diseñó desde el programa de prácticas. Se pensó en un diario postinstructivo (Zabalza, 2004) en el que los estudiantes pudieran describir cómo se desarrollaban sus experiencias y pudieran debatir sobre sus impresiones. Este instrumento debía integrarse en la experiencia con varias funciones: en primer lugar la principal del diario, que es dotar a los estudiantes de un espacio de reflexión; además debía permitir la interacción entre los estudiantes de modo que pudieran comentar sus experiencias y brindarse apoyo, constituirse en una herramienta para el seguimiento del profesorado universitario, y registrar todas las entradas y comentarios de forma estructurada, para poder acudir a ellos cuando fuera necesario, tanto para fines de docencia como de la investigación. Por ello los Diarios de clase debían ser públicos para el conjunto de estudiantes y el profesorado, y posibilitar la interacción entre los estudiantes.

Los Diarios de clase tomaron forma de bitácora en Internet. Se programó un seminario en el que se instruyó a los estudiantes sobre el sentido de los diarios y el funcionamiento de la bitácora. A los estudiantes se les solicitó escribir al menos dos entradas semanales durante el periodo de sus prácticas sobre aquellas experiencias que desde su punto de

⁶⁹ Elaboración propia.

vista fueran más relevantes. No se les proporcionó ningún esquema para la redacción de las entradas de los diarios.

Se consideró que sería preciso un trabajo posterior sobre los diarios de clase para poder explicitar los temas de mayor interés que emergían de ellos, así como los dilemas prácticos que se pusieron de relieve. Para ello el programa de prácticas ideó un trabajo colaborativo.

3.4.2. Trabajo colaborativo

Este trabajo se desarrolló en el entorno de una wiki específicamente creada para ello, a partir de una lista de los dilemas prácticos que habían suscitado mayor interés durante el desarrollo de los diarios.

Se llevó a cabo un seminario con los estudiantes sobre el funcionamiento de la wiki y se realizó un trabajo previo a la estancia en los colegios, un breve estudio comparativo entre los sistemas educativos inglés y andaluz, para que se hicieran con el uso de la herramienta.

Al término de la estancia en los colegios se pidió a los estudiantes que se remitieran a sus diarios para buscar ejemplos extraídos de sus narraciones que ilustraran los dilemas propuestos, que revisaran la literatura científica y las fuentes teóricas proporcionadas durante su carrera para arrojar luz sobre las problemáticas planteadas y, finalmente, que con estos dos elementos, práctico y teórico, hicieran una reflexión sobre la forma en que se deberían abordar las problemáticas planteadas.

Esta herramienta cumplía la triple función de profundizar en el proceso reflexivo sobre las prácticas de los estudiantes, crear una cultura de colaboración en el contexto de una comunidad de aprendizaje (Senge, 1990), y dar un primer paso en la triangulación de las narraciones recogidas en los diarios. Pero aún era necesario avanzar en este sentido, por lo que se estimó pertinente realizar entrevistas con los estudiantes.

3.4.3. Entrevistas estandarizadas abiertas

Se pensó que en un contexto como el que nos ocupa (cuyas condiciones de trabajo, por la dispersión de los estudiantes, imposibilitaba la observación participante clásica) las

entrevistas a los estudiantes, en tanto observadores de sí mismos y de otros, posibilitarían un discurso reflexivo acerca de sus observaciones y su experiencia (Stenhouse, 1990).

Se optó por la entrevista estandarizada (Patton, 1980) porque se quería plantear a todos los estudiantes las mismas cuestiones para analizar qué pensaban en virtud de las experiencias que habían vivido durante las prácticas; las entrevistas fueron a su vez abiertas porque no se establecieron preguntas muy concretas: se buscaba que los estudiantes orientaran sus respuestas de manera libre y amplia.

Las entrevistas comenzaban con una pregunta general –¿cómo ha sido tu experiencia con las prácticas?– a partir de la cual se dirigía su curso para que fueran emergiendo los temas más relevantes desde el punto de vista del estudiante en cuanto a las relaciones establecidas, los retos más importantes a los que se tuvo que enfrentar, las situaciones que generaban mayor conflicto, su aprendizaje y el desarrollo de su competencia profesional, afectividad, motivación y aspectos académicos y de organización.

Las entrevistas se grabaron y transcribieron para poder realizar posteriormente su análisis.

3.4.4. Observación de sesiones de clase

Aunque el pensamiento del estudiante no es observable, la observación posibilita contrastar lo que este piensa con lo que hace.

Los tutores académicos llevaron a cabo dos observaciones por cada estudiante, una durante su estancia en el centro educativo de Sevilla y otra en el centro educativo de Liverpool. El investigador acompañó a uno de los tutores en estas observaciones, por lo que pudo realizar 20 observaciones directas de una sesión de clase (resultaba imposible realizar las 40 observaciones, ya que los dos tutores académicos realizaban simultáneamente 20 observaciones cada uno, que se desarrollaban durante el periodo de una semana en cada ciudad).

Todas las observaciones quedaron registradas en fichas específicas, no solo las realizadas por los tutores académicos sino también aquellas llevadas a cabo por los maestros de los centros educativos (tutores profesionales). Este material forma parte de la documentación oficial de las prácticas.

3.4.5. Revisión de documentación

Además de los registros de las observaciones ya mencionados, hay un conjunto de documentación que genera el Prácticum que también fue revisada durante la investigación. Esta documentación está recogida en un portafolio personal que lleva cada estudiante y que obligatoriamente comprende registros de las observaciones llevadas a cabo por los estudiantes, diseños de sesiones de clase elaborados por los estudiantes, observaciones realizadas a los estudiantes y fichas con información de los centros donde se han desarrollado las prácticas, así como una breve reflexión final sobre la experiencia. El contenido de este portafolio constituye la Memoria de prácticas que cada estudiante debe entregar a su tutor académico a la finalización de sus prácticas para su evaluación.

3.4.6. Notas de campo

Finalmente, hay un conjunto de notas –descriptivas y reflexivas (Bogdan & Biklen, 2007)– que se han ido recopilando durante la realización de la investigación y que son resultado, en su mayoría, del trabajo realizado con los tutores académicos, desde las reuniones de planificación hasta las reuniones de evaluación, pasando por las entrevistas mantenidas con los tutores profesionales de los centros educativos y numerosos encuentros informales. Estas notas recogen, principalmente, las impresiones de los tutores sobre sus estudiantes y el proceso en sí de las prácticas.

3.5. Elaboración de los datos

Erickson (1986) define el trabajo cualitativo como un campo de estudio donde las interpretaciones clave deben ser aquellas de la gente que es estudiada.

Como se puede deducir de los instrumentos presentados, se han recogido datos descriptivos, conformados en gran medida por las narraciones de los propios estudiantes, a partir de los cuales se hará un análisis inductivo centrado en la visión que ellos han tenido de sus prácticas. En este sentido, se presta atención a la recomendación de Yinger (1986) de emplear el lenguaje de la práctica para no centrarnos en una codificación propia del científico, sino en el compuesto por términos, estructuras y conceptos familiares a los estudiantes, capaces de expresar su pensamiento y sus experiencias tal y como ellos las han vivido durante sus prácticas.

En este contexto tienen gran importancia las situaciones de conflicto –*issues*”, según la denominación de Stake (1995)– ya que nos llevan más allá de la observación, más allá del momento concreto, y nos ayudan a ver los acontecimientos desde una perspectiva más amplia; nos ayudan a reconocer los problemas dominantes en la interacción. Las preguntas o temas formulados como situaciones conflictivas o problemáticas proporcionan una poderosa estructura conceptual para organizar el estudio de caso (Stake, 1995).

A partir de la lectura intensiva y reiterada de los materiales recogidos durante el trabajo de campo se ha ido elaborando un conjunto de categorías de análisis basadas en los temas señalados como más relevantes por los estudiantes, en las taxonomías elaboradas por ellos para describir la realidad de las prácticas, y en las situaciones problemáticas vividas.

Se ha tratado de simplificar las categorías lo más posible porque, como dice Stake (1995), cuando los códigos son muy complicados hasta los investigadores más entrenados tienen problemas para encontrar lo que han almacenado.

En este sentido, se estimó necesario emplear un *software* de análisis que facilitara la tarea de clasificación de los textos en función de las categorías. Se optó por el programa NVivo⁷⁰, en su versión 8.0, por su versatilidad.

3.5.1. La visión de los estudiantes sobre las prácticas

La primera aproximación al análisis de los datos recogidos tanto en los diarios como en las entrevistas que se realizaron con los estudiantes consistió en la elaboración de un conjunto de ensayos a partir de las categorías temáticas que fuimos extrayendo de la lectura de las transcripciones de los diarios y las entrevistas.

Este trabajo fue realizado por dos investigadores de forma simultánea, en este caso la unidad de análisis fue la unidad de significado, un trozo de texto, bien fuera una oración o un párrafo que transmitiera una idea completa. Tras la lectura conjunta de los textos y un proceso de refinamiento de las categorías (ver Tabla 37), los investigadores llegaron a un acuerdo en cada caso, antes de proceder a la redacción de los ensayos.

⁷⁰ <http://www.qsrinternational.com>

Tabla 37: Categorías iniciales del análisis inductivo⁷¹

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Percepción de sí	Formación inicial Idea de maestro Cordón umbilical Cuando sea maestro Valoración del trabajo Yo, maestro Cómo me percibe el alumnado Preferencias docentes Seguridad en sí mismo Vocación	Percepción del contexto	Percepción del alumnado Percepción del colegio Actividades fuera del aula Descripción Colegios Expectativas Percepción del maestro-tutor Descripción del maestro-tutor Instrucciones para la intervención Interacción con el tutor Presentación-recibimiento Visión contrastiva
Rol de estudiante en prácticas	Actuación del tutor Aprendizajes Observaciones Reflexiones Continuidad Curiosidad - Hacerse preguntas Futuro trabajo Iniciativas Motivación-Expectativas Observación del Tutor Profesional Observación del Tutor Académico Primeros pasos Reacción ante lo novedoso Romper el cascarón Valoración de la experiencia	Rol de maestro	Actuación en el aula Competencias Descripciones de las sesiones Planificación-avances Apego al rol Relación con los alumnos Competencias del alumnado Relación afectiva

El propósito de este trabajo de análisis era dar respuesta a las preguntas desarrolladas a partir de nuestro primer objetivo de investigación:

OBJETIVO 1: Comprender el contexto de las prácticas	¿Cómo viven los estudiantes su experiencia de prácticas? ¿A qué tipo de situaciones se enfrentan en su rol de estudiantes en prácticas? ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes en el aula? ¿Qué tipo de relaciones establecen? ¿Cómo conciben la práctica de la profesión docente?
---	---

Después de redactar los ensayos para cada una de las categorías descritas, el trabajo consistió en eliminar las redundancias con la intención de conseguir una narración fluida de lo acontecido en el contexto de las prácticas a partir de las narraciones de los estudiantes. El resultado de este trabajo se presenta en el epígrafe 1 del capítulo 4: Las prácticas de enseñanza.

⁷¹ Elaboración propia.

3.5.2. Los usos de los Diarios de prácticas

A partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas mantenidas con los estudiantes, se pretendió determinar la utilidad que ellos encontraron a los diarios, cuáles fueron los principales usos que les dieron y cuáles los procesos que según ellos potenciaba esta herramienta.

Realizado este trabajo, se hizo una revisión de la literatura científica y de los estudios empíricos recientes sobre la reflexión y la interacción en blogs con la intención de profundizar en el análisis de los procesos que los estudiantes manifestaron compartir a través del uso de la herramienta.

3.5.2.1. El análisis de la reflexión

Entre los cuatro procesos básicos que los estudiantes identificaron en las entrevistas, la capacidad de inducir o ayudar a la reflexión sobre la práctica tenía un papel relevante; por ello decidimos evaluar en primer lugar el nivel de reflexión de los artículos que cada uno de los estudiantes remitió al blog. En este caso la unidad de análisis fue el artículo, y para el análisis de la profundidad de la reflexión de estos artículos empleamos el modelo de Larriveé (2008), que parte del modelo de Van Manen (1977) y guarda mucha similitud con otros modelos analizados (Grunau et al., 2000; Hatton & Smith, 1995; Kember et al., 2008; Loudon, 1992; Moon, 2007; Ward & McCotter, 2004), en el sentido de que todos ellos definen cuatro niveles de reflexión, pero cuenta con la ventaja de haber sido ampliamente validado y de haber desarrollado un conjunto bastante exhaustivo de indicadores para cada una de las cuatro categorías. Las cuatro categorías desarrolladas por Larriveé se pueden consultar en la Tabla 16: Niveles de reflexión (Larriveé, 2008, p. 348).

Cada uno de los artículos fue analizado y categorizado por dos investigadores de forma independiente, para posteriormente discutir de forma conjunta la categorización, llegando a un acuerdo del 89% en la asignación de los artículos a las diferentes categorías.

3.5.2.2. El análisis de la interacción

A continuación realizamos un análisis de la interacción en el blog a partir de los usos que los estudiantes declararon hacer de él, redefiniendo estas categorías inductivas con la

ayuda de diversos modelos de análisis de la interacción en espacios virtuales extraídos de la revisión de la literatura científica y de estudios empíricos recientes. Las categorías inductivas y sus correspondientes deductivas que se extrajeron de este doble trabajo se muestran a continuación (ver Tabla 38).

Tabla 38: Categorías inductivas y deductivas sobre el uso del blog⁷²

Categorías inductivas	Categorías deductivas	Subcategorías	Definición	Modelos de referencia
Espacio para dar y recibir consejos y tomar ejemplos	Colaborativo	Metodologías	Comentarios en los que los estudiantes brindan a sus compañeros referencias metodológicas o técnicas adecuadas para la resolución de problemas concretos.	Chu et al. (2012), a partir de Hmelo-Silver (2003) y Van Aalst (2009)
		Recursos	Comentarios en los que se comparten recursos útiles para la acción educativa.	
Espacio para relacionarse	Social	Cohesión	Comentarios que promueven la conciencia de grupo.	Presencia social: Garrison et al. (1999) Dimensión social: Pozzi et al. (2007)
		Libre	Comentarios sobre temática libre, no relacionada con el contexto de las prácticas.	
Medio de expresión y apoyo afectivo	Afectivo	Apoyo	Comentarios en los que se brinda apoyo afectivo a los compañeros ante una contrariedad o estado de ánimo específico.	
		Emoción	Comentarios fundamentalmente emotivos, que buscan compartir con los compañeros sentimientos provocados por alguna circunstancia concreta.	
Espacio para promover la reflexión	Cognitivo	Información	Comentarios en los que se comparte y compara información y opiniones relativas a las experiencias que se desarrollan en el contexto de las prácticas.	Dimensión cognitiva: Pozzi et al. (2007) IAM, Gunawardena et al. (1997)
		Conocimiento	Comentarios que, a partir de los anteriores, negocian significados y se construyen y ponen a prueba consensos.	

Para este trabajo, la unidad de análisis fue el comentario remitido al blog como respuesta a alguno de los artículos publicados por los compañeros. Un 10% de los comentarios, escogidos al azar, fueron categorizados por un segundo investigador, arrojando una coincidencia en la codificación de la muestra del 91%.

3.5.2.2.1. El análisis de redes

Para exponer los resultados del análisis de los procesos de interacción que tuvieron lugar en el blog, además de describirlos, pensamos que sería de utilidad visualizarlos. Para ello

⁷² Elaboración propia.

acudimos a la metodología de análisis de redes sociales (ARS) y nos servimos del programa de ARS Gephi 0.8.2 beta⁷³, donde introdujimos los datos del análisis de cada uno de los procesos para determinar las medidas de cohesión de la red y de centralidad de sus actores; se obtuvo un conjunto de gráficos de la red en función de los intercambios que tuvieron lugar entre los actores, que nos brindan información sobre la relevancia de los procesos que tuvieron lugar en el blog.

El propósito de este trabajo de análisis era dar respuesta a las preguntas desarrolladas a partir de nuestro segundo objetivo de investigación:

<p>OBJETIVO 2: Entender los procesos que tienen lugar en el blog.</p>	<p>¿Cuáles son los usos del blog y qué ventajas tiene la interacción en el blog según los estudiantes? ¿Sirve el blog para promover la reflexión de los estudiantes sobre la práctica docente? ¿Cómo se articula y cuáles son los principales procesos que favorece la interacción en el blog?</p>
---	--

En resumen, para determinar los procesos individuales y colectivos que permitió el blog se partió de la opinión de los estudiantes, para posteriormente realizar un análisis de la profundidad de las reflexiones contenidas en los textos que estos remitieron al blog y describir los procesos favorecidos por la interacción. El resultado de este trabajo se presenta en el epígrafe 2 del capítulo 4: Los Diarios de prácticas.

3.5.3. Construcción del conocimiento práctico

La última etapa de nuestro análisis es una aproximación al modo en que los estudiantes construyen su conocimiento práctico. Para ello empleamos como unidad de análisis el dilema (Zabalza, 2004). Esta es una unidad de análisis compleja, construida a partir de unidades de significado –frases o párrafos– extraídas de los diarios que versaban sobre un tema específico, cuya formulación a lo largo de la experiencia de las prácticas había adquirido una estructura bipolar debido al debate generado entre los estudiantes.

Se definieron cinco dilemas: control de la clase, individualización de la enseñanza, traducción en el aula de lengua extranjera, recursos materiales y paradigma educativo (tradición-innovación). Sin embargo para el análisis solo se tomaron dos, control de la clase y recursos materiales, por su relevancia en cuanto al número de contribuciones de

⁷³ <https://gephi.org>

los estudiantes a la elaboración del dilema y por la continuidad de las mismas durante todo el periodo de las prácticas.

El análisis de los dilemas se realiza partiendo de su conceptualización a partir de los aportes de los estudiantes al debate de los mismos en el blog. En segundo lugar, se categorizan todas las contribuciones de los estudiantes a la elaboración del dilema a partir de una adaptación del modelo IAM que ya revisamos en el Marco teórico (ver Tabla 27), si bien hemos simplificado y adaptado el modelo a las necesidades de nuestra investigación, tomando algunas ideas del modelo presentado por Onrubia y Engel (2009) en su estudio sobre escritura colaborativa, para determinar los procesos de construcción de conocimiento en torno al dilema (ver Tabla 39). En tercer lugar, se presenta una propuesta gráfica tomada de Lucas (2012) que nos permite ver la evolución del dilema durante el desarrollo del blog. Por último se presentan las conclusiones del trabajo colaborativo que realizaron los estudiantes en la wiki en torno al dilema.

Tabla 39: Adaptación de las fases del Modelo IAM (Gunawardena et al., 1997)⁷⁴

Fase	Definición
1	Compartir... ...información relevante sobre la experiencia.
2	Explorar... ...a partir de la información de los compañeros las similitudes y diferencias con la experiencia propia.
3	Negociar... ...significados, construyendo nuevo conocimiento conjunto.
4	Evaluar... ...los consensos alcanzados, contrastándolos con la experiencia, la literatura, los esquemas cognitivos o la cultura.
5	Aplicar... ...el nuevo conocimiento, elaboración de conclusiones y resumen de aprendizajes.

El propósito del análisis de los dilemas es dar respuesta a las preguntas desarrolladas a partir de nuestro tercer y último objetivo de investigación:

OBJETIVO 3: Describir el proceso de construcción del saber práctico	¿Es útil la interacción en el blog en términos de construcción conjunta de conocimiento? ¿Cómo construyen los estudiantes el saber práctico?
---	---

Después del análisis individual de cada uno de los dos dilemas analizados, buscamos similitudes en los procesos de elaboración y desarrollo de ambos dilemas a través del transcurso de las prácticas para tratar de arrojar luz a los procesos de construcción del saber práctico de los estudiantes. El resultado de este trabajo se presenta en el epígrafe 3 del capítulo 4: Dilemas y construcción del conocimiento práctico.

Antes de pasar a la discusión de los datos, veamos resumen metodológico (ver Tabla 40).

⁷⁴ Elaboración propia.

Tabla 40: Resumen metodológico⁷⁵

Objetivos	Preguntas que tratamos de responder	Instrumentos de recogida de datos	Unidad de análisis	Fiabilidad	Técnicas de procesamiento de datos	Resultado
Comprender cómo viven los estudiantes sus primeros contactos con la práctica docente, cuáles son los conflictos que experimentan, el tipo de problemas a los que se enfrentan y las estrategias que desarrollan para resolverlos.	¿Cómo viven los estudiantes su experiencia de prácticas? ¿A qué tipo de situaciones se enfrentan en su rol de estudiantes en prácticas? ¿Cómo se desempeñan los estudiantes en el aula? ¿Qué tipo de relaciones establecen? ¿Cómo conciben la práctica de la profesión docente?	Diarios Entrevistas Observación Documentos académicos	Significado	-	Desarrollo de categorías inductivas a partir de los textos de los Diarios	Descripción densa de las experiencias y procesos vividos por los estudiantes
Entender cuál es el alcance que puede tener la introducción de espacios colaborativos virtuales en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, qué tipo de procesos son los que se favorecen al promover la interacción entre los estudiantes, si se promueve la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento	¿Cuáles son los usos del blog y qué ventajas tiene la interacción en el blog según los estudiantes?	Entrevistas	Significado	-	Desarrollo de categorías inductivas a partir de las transcripciones de las entrevistas	Opiniones de los estudiantes sobre el blog y sus uso
	¿Sirve el blog para promover la reflexión de los estudiantes sobre la práctica docente?	Diarios	Artículo	Acuerdo 89%	Categorías deductivas, modelo de Larriveé (2008)	Nivel de reflexión de los artículos que los estudiantes remiten al blog
	¿Cómo se articula y cuáles son los principales procesos que favorece la interacción en el blog?	Diarios	Comentario	Acuerdo 91%	Análisis de redes sociales (ARS) Categorías deductivas basadas en varios modelos de análisis de la interacción.	Mapa de las interacciones Caracterización de los procesos de interacción
Aproximarnos al modo en que los estudiantes construyen su saber práctico	¿Es útil la interacción en el blog en términos de construcción conjunta de conocimiento? ¿Cómo construyen los estudiantes el saber práctico?	Diarios Wiki	Dilema	-	Categorías deductivas, modelo adaptado de IAM (Gunawardena, 1997) Análisis inductivo de los dilemas de la práctica docente	Descripción de los procesos de construcción conjunta de conocimiento en torno a los dilemas prácticos

⁷⁵ Elaboración propia.

Capítulo 4. Presentación y discusión de los datos

En este capítulo realizamos la presentación, análisis y discusión de los datos obtenidos en la investigación, comenzando por una descripción de las prácticas a través de las narraciones de los estudiantes y de los materiales que producen, para proseguir con el análisis de los niveles de reflexión de las entradas a los diarios escritas por los estudiantes y una caracterización de la interacción en el blog en torno a estas entradas. Finalmente profundizamos en el análisis de los principales dilemas didácticos que ponen de relieve las narraciones de los estudiantes; haremos una caracterización de estos dilemas y analizaremos su proceso de construcción.

4.1. Las prácticas de enseñanza

Para llevar a cabo una descripción del desarrollo de las prácticas en los centros educativos desde la perspectiva de los estudiantes partimos del análisis del contenido de los diarios, las entrevistas personales realizadas a los estudiantes, el material producido por los mismos durante las prácticas, y la observación. Se ha definido un conjunto de categorías en función de los temas más relevantes presentes en las narraciones de los estudiantes. Las categorías inicialmente definidas se refinaron y agruparon en cuatro grandes conjuntos que hacen referencia a cómo se enfrentan los estudiantes al programa de prácticas, cómo se desenvuelven en el aula, cómo son las relaciones que establecen en los colegios, con los tutores profesionales y el alumnado, y cuál es su visión de la profesión docente.

En primer lugar se relata cómo es el proceso de incorporación de los estudiantes a los colegios, cuáles son las expectativas que depositan en la realización de las prácticas y el papel que juegan la formación inicial y la biografía escolar en la manera de abordar las situaciones en el aula, así como el proceso paulatino de implicación en la práctica docente.

En segundo lugar se describe la actuación de los estudiantes en el aula, cómo planifican sus intervenciones, cómo son las sesiones que imparten y cómo viven los procesos de observación de las mismas.

En tercer lugar se caracterizan las relaciones que establecen los estudiantes en el centro educativo con los tutores profesionales y con el alumnado.

Por último se extraen de las narraciones de los estudiantes sus concepciones sobre la profesión docente y los procesos de conformación de su identidad como maestros.

4.1.1. El estudiante ante las prácticas de enseñanza

A través de las narraciones de los diarios podemos establecer un perfil del estudiante en prácticas describiendo en qué forma afronta el proceso de prácticas; cuáles son sus expectativas; cuál es el bagaje con el que cuenta en términos de experiencias previas y formación; y cómo se va involucrando en el proceso, desde una primera actitud observadora hasta ir asumiendo paulatinamente el control de tareas en el aula.

4.1.1.1. La recepción de los estudiantes en el centro educativo

Desde la perspectiva de los estudiantes el programa de prácticas tiene un alcance limitado pero decisivo a la hora de determinar el curso de su experiencia. El aspecto más importante es la coordinación con el centro educativo en el que realizarán las prácticas y la asignación del tutor profesional. Aparte de esto, el programa está presente en la mente de los estudiantes en prácticas solo en cuanto al establecimiento de los requerimientos académicos (evaluaciones, tareas, plazos y calificación), asumidos como parte inevitable de una experiencia en la que lo realmente importante es el aula y las situaciones que en ella se puedan vivir.

El primer momento de las prácticas funciona para los estudiantes como pronóstico sobre su posible desarrollo y propicia un buen número de narraciones en el diario, es lógico. La llegada al centro educativo genera mucho estrés en los estudiantes y conlleva una negociación implícita sobre cuáles serán las condiciones bajo las que desarrollará su periodo de prácticas, negociación que no está convenientemente contemplada y pautada por el programa desde la universidad, aunque los tutores académicos muestren su apoyo a los estudiantes cuando es necesario (generalmente cuando se producen incidencias

que afectan a cumplimiento de los términos acordados entre la universidad y el centro educativo).

Podemos distinguir dos procesos que actúan en sinergia. En primer lugar el recibimiento del estudiante en el centro educativo, normalmente a cargo de la jefatura de estudios o la dirección del centro; en segundo lugar, la presentación del estudiante al maestro (el tutor profesional) y al resto de compañeros con los que trabajará, así como al grupo de alumnos del aula en que desarrollará sus prácticas.

Según los relatos de los estudiantes estos procesos de recibimiento y presentación distan mucho de ser uniformes. Lejos de ser el resultado de un protocolo aplicado con eficacia, estos procesos suelen quedar a merced de la voluntad del profesional que se hace responsable de ellos en los centros educativos.

En lo que respecta al recibimiento, hay casos en los que se lleva con la máxima profesionalidad, cumpliendo con las expectativas que los estudiantes tienen depositadas en los centros o incluso yendo más allá.

Soy de educación especial y el día que acompañé a Laura, mi buddy, al colegio, me presentaron la situación de esta rama de magisterio en el colegio, hay un aula con cinco alumnos autistas, he de reconocer que me asusté cuando entré, me impresionó demasiado la situación, y no me sentí capaz de afrontarla.

En segundo lugar conocí el aula de logopedia, allí conocí a Mila, la responsable de la misma, la observé trabajando con Jaime, uno de los chicos autistas y con dos mellizos sordos, muy adorables ellos.

Por último, me presentaron a la responsable del aula de integración, cuyo nombre no recuerdo ahora sinceramente, y no estuve mucho tiempo en ese aula.

Al final llegamos a un acuerdo, pasaría mi primera semana con la gente del aula de autismo, la segunda con la logopeda y la tercera en el aula de integración.

E10-2.0.22-29/01-01:46⁷⁶

⁷⁶ Esta notación, que empleamos para identificar los extractos de los mensajes citados, se compone de tres elementos: (1) El código que identifica al estudiante (ver Tabla 35); (2) El código que identifica al mensaje, artículo original o comentario, dentro de los blogs: primer dígito, siempre 2, identifica al curso 2010/2011, segundo dígito, 0, 1 ó 2, identifica el mes: enero, febrero o abril, respectivamente, tercer dígito, identifica el orden del mensaje dentro de ese mes y, si es el caso, entre paréntesis, el orden del comentario dentro de las respuestas al artículo original; y (3) finalmente, la fecha y hora de publicación del mensaje.

También hay casos en los que ocurre todo lo contrario: al llegar al centro educativo los estudiantes se encuentran con que no les esperaban, no tenían noticia de su llegada y no saben qué hacer con ellos.

Yo pienso, si un colegio se mete en el lío que tiene que ser algo como lo de Liverpool, ¿no deberían al menos estar informados? ¿No deberían estar TODOS informados? La impresión que me ha dado a mí, es que nadie sabe por qué estoy allí, ni por qué voy a estar tres semanas, y sobre todo, nadie se ha enterado de que yo tengo que asistir a más clases y no sólo a inglés. Me pregunto si a ellos les llegó toda la información necesaria y sobre todo si se molestaron en leerla o simplemente la perdieron o la guardaron en un cajón. Como os habréis dado cuenta, estoy un poco disgustada con el colegio... más bien decepcionada. Y lo peor de todo, un poco rechazada.

E02-2.0.17-28/01-21:09

Entre uno y otro extremo podemos encontrar casos diversos donde las incidencias están normalmente relacionadas con un error en la asignación del tutor profesional, bien por desconocimiento o confusión de la especialidad del estudiante, bien porque se ha asignado más de un estudiante al mismo tutor profesional, o porque se desconocían las condiciones específicas de los estudiantes del programa.

Os voy a poner un poco en situación. Resulta que el día que llegué a (mi colegio⁷⁷) me pasó como a muchos de vosotros, pensaban que éramos especialistas de inglés (bueno, en mi caso de música :S) de forma que yo “sobraba”, por decirlo de algún modo. Éramos 8 personas para dar prácticas en grupos de Primaria y sólo había 7 plazas disponibles (como el juego de la silla jejeje).

E15-2.0.19-28/01-22:13

En cualquier caso, una vez que se ha recibido a los estudiantes en los centros tiene lugar la presentación al tutor profesional y a los alumnos con los que se trabajará durante las tres semanas del programa. Este proceso es el que más puede afectar a los estudiantes ya que determina su posición en el centro educativo y tiene para ellos una importante carga afectiva que influye en su autoestima y en la seguridad que depositan en ellos mismos para desarrollar su rol como maestros en prácticas.

Nuevamente la presentación de los extremos puede ilustrar la diversidad de experiencias vividas por los estudiantes. A un lado tenemos los casos en los que los estudiantes son

⁷⁷ El nombre de los colegios ha sido sustituido por el genérico “colegio”, del mismo modo, otros nombres de lugares han sido sustituidos por su genérico (ej.: “barrio”). Los nombres de los estudiantes que aparecen en las citas son seudónimos.

presentados como profesores frente a los alumnos. Esto contribuye lógicamente a reforzar su rol de maestros en prácticas y es valorado muy positivamente.

Cuando llegué, me presentaron como la señorita Amalia, una profesora más. Cosa que me hizo sentir muy segura.

E02-2.0.5-27/01-00:24

En el otro extremo tenemos los casos en que los estudiantes ni tan siquiera son presentados a los alumnos, simplemente se les invita a ocupar un espacio en el aula como uno más. Estos casos plantean al estudiante un reto considerable al hacerse conscientes de que tendrán que pelear para conseguir un espacio desde el que poder desarrollar su rol de maestros en prácticas.

Ya desesperada, hoy me he puesto "seria" con la jefa de estudios, y por fin "puedo" ir a una clase, y lo pongo entre comillas porque ir, voy, pero me siento bastante fuera de lugar allí, sobre todo porque el tutor me trata como si fuera una silla más. No espero más de él, pero una sonrisa o una palabra de bienvenida no hacen daño a nadie.

E02-2.0.17-28/01-21:09

...el colegio deja mucho que desear en cuanto al trato humano. A mí de hecho, ni siquiera me presentaron a los niños cuando entré en la primera clase. Aunque esto es algo muy personal, depende de cada profesor.

E14-2.0.17 (3)-28/01-21:59

Los estudiantes valoran el recibimiento y la presentación en los centros en función de la profesionalidad con que tienen lugar estos procesos, la buena organización en el reparto de los estudiantes y su asignación a los tutores profesionales en función de la especialidad y de la posibilidad de que les brinden las experiencias que ellos requieren para cumplir adecuadamente con los objetivos de sus prácticas. También valoran la primera impresión que les causa el tutor profesional a quien se les asigna, y lo hacen especialmente a partir del reconocimiento del rol de maestro que exprese el tutor profesional, si les trata como a iguales, y de la afectividad que puedan encontrar en la acogida que les hace el tutor profesional y la voluntad de facilitarles el trabajo de prácticas que desde un primer momento puedan manifestar.

La mayoría de los estudiantes en prácticas toman todo este proceso con resignación, como una cuestión cerrada en la que no pueden incidir, limitándose a acatar las resoluciones del centro, pero en algunos casos se atreven a abrir un espacio de

negociación para resolver sus problemas, hecho que es aplaudido por el resto de estudiantes, y en algunos casos también criticado.

Pues bien, el lunes, como todos ustedes, me incorporé a un colegio nuevo para mí donde tenía asignada una tutora especialista de inglés. Bueno, hasta ahí normal, ¿no? Pues sería tan normal si hoy, después de mucho pensarlo, reflexionarlo y meditarlo, cojo con “to” mi arte y hablo con la Jefa de Estudios para que me cambie de tutora.

Estaréis diciendo “¡Qué poca vergüenza!”... Normal, podéis pensarlo. Pero ahora viene mi explicación de por qué pedí que me cambiaran y espero me deis vuestra opinión porque ahora estoy un poco “rallao” moralmente.

Mi tutora de antes (llamémosla X para no dar su nombre) es de inglés, pero tiene una tutoría en 5º donde da Conocimiento del Medio, Lengua y Educación para la Ciudadanía. ¿Qué hago yo en todas las horas esas? Pues me tenía que ir con otra especialista que tenía su horario completo de inglés, pero si me iba a, por ejemplo, 1ºC un día en la hora de lengua, tendría que irme la próxima vez a 1ºC la otra hora de la semana para no perder el hilo, pero esa hora me coincidía con, por ejemplo, 5ºB con la tutora X. Así con muchas clases...

Entonces yo después de intentar cuadrar los horarios de ambas maestras, sin éxito ninguno, decidí hablar con ellas y la Jefa de Estudios (más simpática que “toas” las cosas) para que fuese la otra especialista (llamémosla W) y ambas aceptaron, aunque X se mostró un poco resignada, de ahí mi “rallamiento” moral.

Hoy ha sido mi primer día con W y ha sido uno de los mejores días de mi vida.

E18-2.0.11-27/01-23:49

Esta entrada en el diario recibe catorce comentarios, lo que pone de relieve la importancia del tema para el conjunto de los estudiantes en prácticas. Solo dos de estos comentarios reflexionan sobre la conveniencia de la decisión, el resto felicitan la actuación del compañero y en algunos casos se lamentan de no haber hecho lo mismo. La premisa es que lo más importante es asegurar que se pueden lograr los objetivos que se han marcado.

En el caso de la primera etapa de las prácticas (en Sevilla) los estudiantes depositan sus expectativas en cubrir clases de la especialidad que han cursado en Magisterio, para tener la oportunidad de poner a prueba el método que solo conocen desde la teoría; el segundo periodo de las prácticas (en Liverpool), el que más curiosidad provoca en los estudiantes, genera muchas expectativas en cuanto a temas como la implementación de las teorías constructivistas, la individualización de la enseñanza y el manejo de los recursos, entre otros. A continuación hacemos un análisis de estas expectativas que generan los estudiantes con respecto al periodo de prácticas, para poner de relieve qué tipo de aprendizajes pretenden adquirir.

4.1.1.2. *Expectativas que los estudiantes depositan en el periodo de prácticas*

Dadas las características del programa, que incluye tres semanas de prácticas en colegios de Liverpool, son muchas las expectativas que los estudiantes tienen depositadas en este periodo, hasta el punto de que las que puedan tener puestas en las semanas de trabajo en el centro educativo de Sevilla pasan a segundo plano. Parece que los estudiantes tomaran las prácticas en el centro educativo de Sevilla como un mero entrenamiento o trámite para lo que será la auténtica prueba, su trabajo en Liverpool, que es lo que le dará sentido a todo el proceso y donde esperan encontrar respuesta a muchos de los interrogantes que tienen abiertos, así que durante su estancia en los colegios de Sevilla mencionan con frecuencia sus expectativas con respecto a Liverpool.

En Liverpool los estudiantes esperan conocer un modelo de enseñanza completamente diferente y novedoso, y están seguros de que les abrirá la puerta de muchos aprendizajes útiles en su vida profesional futura. Como cuestiones concretas, tienen curiosidad por comprobar el funcionamiento de los maestros de apoyo en el aula, la efectividad de organizar a los alumnos en función de sus diferentes niveles de aprendizaje, la validez de técnicas como la retro-alimentación positiva, o cómo entran en juego las nuevas tecnologías en aulas en las que se trabaja sin libro de texto. Además esperan aprender vocabulario específico de su profesión, lo que les podría ser útil, por ejemplo, para trabajar en un centro bilingüe.

Creo que esa es una de las funciones que veremos en Liverpool de los/as "teacher assistants", que en España hacen tanta falta.

E17-2.1.10 (7)-03/02-18:23

Lo de la diferenciación de niveles vamos a observarla mucho en Liverpool. Espero Esperanza que ello nos sirva a todos para saber qué ventajas e inconvenientes tiene, para ver si es mejor o peor para los alumnos que trabajan en un mismo grupo y en una misma aula.

E19-2.1.60 (4)-13/02-12:36

En cuanto a lo que dices de los libros de texto, es verdad que pocos se salen de este. Por eso también quiero ver cómo trabajan en este sentido en Inglaterra.

E19-2.1.20 (1)-03/02-19:58

Uno de los motivos por los que me interesaba tanto esta beca era ese, el poder adquirir vocabulario científico o matemático adaptado al nivel de los alumnos para tener un recurso más el día de mañana.

E15-2.1.5 (5)-02/02-01:31

También esperan tener la oportunidad de poner en práctica algunas de las cuestiones que han aprendido en la facultad, pero que en Sevilla parecen no encajar bien, como la implementación en el aula del paradigma constructivista, que para ellos sigue siendo uno de esos misterios que les serán revelados en los colegios ingleses. De este modo esperan poder resolver algunos de los conflictos que experimentan en Sevilla, encontrando soluciones o alternativas.

¡Amalia mucho ánimo! No te frustres por lo de cómo dar tu clase, intenta buscar la combinación como ya te ha dicho alguien entre español-inglés-mímica e intentarlo hacer lo mejor que puedas con los alumnos que tienes sentados delante, que al fin y al cabo son lo más importante. Y cuando te sientas más desanimada piensa que en dos semanas estarás en Liverpool pudiendo disfrutar del inglés al 100 %, aprendiendo cosas nuevas y poniendo en práctica todo aquello que se nos ha enseñado en las clases de la facultad.

E15- 2.1.8 (10)-02/02-22:11

La verdad es que no sé bien con qué sensación quedarme tras mi evaluación, pero bueno lo hecho, hecho está. Quizá me haya limitado a "aplicar una receta" que me han dado de forma teórica en clase. Como José me ha recomendado en nuestra conversación debo plantearme la cuestión de "a qué huele y sabe el constructivismo". En este "restaurante" no he tenido éxito. Espero que en las "cocinas" de Liverpool me lleven "entre los fogones" para que no solo tenga un "libro de recetas" en el que apoyar mi planificación, sino un verdadero "plato" que yo misma haya visto "cocinar" en directo.

E15-2.1.52-09/02-00:33

Aunque tienen muy claro, como se puede ver, que el mes de prácticas en Liverpool será una gran oportunidad para completar su formación, también tienen expectativas negativas, por lo general relacionadas con el miedo que les provoca el reto de hacer prácticas en otro país. En general esperan encontrar problemas con el idioma, y más concretamente no entender a los alumnos, de quienes esperan que tengan nombres raros imposibles de recordar. Este temor se extiende a la previsible dificultad de impartir en inglés clases de materias como Lengua o Matemáticas, que es una de las exigencias del programa. En este sentido también lamentan que las prácticas en Liverpool no sean de especialidad, con lo que la oportunidad de adquirir experiencia en la misma se limita necesariamente a las tres semanas de Sevilla.

Con respecto a Liverpool estoy un poco nerviosa por eso de dar las clases generalistas porque después de dedicarse uno por completo a ed. Física no sé si seré capaz de hacerlo bien... así que os daré bastante la tabarra para que me ayudéis un poquito.

E06-2.1.69-12/02-21:18

En otro contraste con las experiencias que están viviendo en Sevilla, para unos las semanas en Liverpool supondrán la oportunidad de olvidar todo aquello que no soportan o que les ha ido mal durante estas primeras semanas, mientras que para otros abandonar los centros educativos de Sevilla implica una buena dosis de tristeza, porque dejan atrás a un tutor profesional y a unos alumnos con los que han terminado encajando sin saber lo que encontrarán ahora en Liverpool. En algunos casos, se alegran de poder colaborar en programas de intercambio entre colegios de Liverpool y Sevilla, porque esto significa que seguirán en contacto con el centro educativo que les acogió las primeras semanas.

Los niños de 5º y 6º de primaria del José María del Campo están haciendo una correspondencia con el colegio de Liverpool que me ha tocado en las prácticas. Estoy súper contenta por este hecho de verdad. Ellos escribieron ya unas cartas con crismas de navidad allí, pero no había llegado respuesta. (...) esta semana han llegado las respuestas desde Liverpool y, la verdad, están súper graciosas (...) y voy a llevar yo personalmente las cartas al colegio, confirmando nombres, edades y todas esas dudas que a los niños de mi colegio les rondan por la cabeza. Además mi tutora le va a enviar una carta personal a la profesora encargada de allí explicándole lo que pretendemos con todo esto, lo que esperábamos antes y, al fin y al cabo, el llegar a un acuerdo con ella para que todo salga bien. Además todo esto me ha dado mucha alegría también por el hecho de que tengo que volver a este cole obligatoriamente para traer las respuestas de los niños de Inglaterra de nuevo.

E18-2.1.33-05/02-17:41

Pero por encima de miedos y prevenciones, prima la emoción por la experiencia que se les avecina. Se animan entre ellos diciéndose que será una buena experiencia que no olvidarán nunca, que son unos privilegiados por haber conseguido esta beca que les da la posibilidad de aprender muchas cosas, que al principio les costará pero conseguirán adaptarse, que será inolvidable... En definitiva, se preparan como grupo para vivir la experiencia al máximo.

Bueno, pues por fin llegó el momento que muchos deseamos desde que empezamos la carrera y nos enteramos que había una beca para hacer las prácticas de tercero en Liverpool. Mañana si todo va bien estaremos ya allí dispuestos a vivir esta experiencia al máximo y a intentar sacarle todo el jugo posible a estas cuatro semanas. Todos estamos nerviosos y expectantes, deseando que todo salga bien, y estoy segura que será así, porque de todas las situaciones que vivimos aprendemos algo.

Como ya comenté en alguna ocasión, somos unos privilegiados por poder disfrutar de esta oportunidad y ¡es que creo que es tanto lo que nos está aportando! (amistad entre nosotros, con nuestros buddies –que en un futuro serán maestros en otro país y con los que podremos intercambiar impresiones e ideas-, conocimientos sobre dos sistemas educativos distintos o capacidad de autocrítica).

E09-2.1.75-14/02-15:28

En cuanto a las experiencias con los alumnos y sus expectativas de aprendizaje, los estudiantes depositan desde un principio muchas esperanzas en aquellas situaciones límite que les permitirán ponerse a prueba, como por ejemplo cuando tienen una oportunidad de quedarse solos con el grupo clase. En el marco de su idea de “maestro completo”, esto los estimula y les hace sentirse profesionales. De algún modo, los estudiantes llegan a los colegios pensando que se incorporarán a un aula y serán capaces de desplegar su sabiduría, la adquirida en la facultad, sin ningún obstáculo. El encuentro con la realidad del aula, la interacción con los alumnos y la puesta en juego simultánea del complejo conjunto de elementos que conforman el currículo los sorprende y los disgusta, ya que se pone de relieve su impericia y su falta de competencia profesional, de lo que culpan a la facultad, que no les ha enseñado bien, como veremos a continuación.

4.1.1.3. El papel de la formación inicial

Los estudiantes al inicio de las prácticas tienen por lo general una opinión bastante deficiente de su formación universitaria. Por un lado existe la idea de que la formación que han recibido es exclusivamente teórica, echan en falta un componente práctico. Por otro lado, estiman que esta formación teórica que han recibido no se adecua a las necesidades que les plantea la práctica.

En primer lugar comienzan expresando la escasez de las prácticas en el programa de la universidad, pero lo hacen justo al inicio de las mismas, antes de tener ocasión de comprobar si el circuito de prácticas que se les propone es suficiente o no.

En cualquier caso, más que a una evaluación más o menos seria del conjunto de créditos de la misma, cuando los estudiantes expresan esta necesidad de más prácticas en la carrera parecen referirse a la falta de práctica real con que cuentan al enfrentarse por vez primera al ejercicio del rol de docente, coincidiendo con los primeros momentos del periodo de prácticas. En este momento se inician los primeros relatos sobre la complejidad de la labor educativa y la frustración que les produce el escaso manejo que tienen sobre los elementos que la componen.

Es decir, los comentarios de los estudiantes que contienen la máxima “mucho teoría y poca práctica” parecen aludir más a una fase inicial del desarrollo de la práctica

educativa por parte de los estudiantes, caracterizada por su patente carencia de competencias como docentes, que a la discutible carga lectiva que puedan tener las prácticas en la carrera.

Si os fijáis, todos hemos dicho que en nuestras especialidades, las cosas no se hacen del todo bien, pero, ¿no será que en la carrera hay demasiada teoría y poca práctica? Sabemos cómo hay que hacerlo, pero a la hora de la verdad, es casi imposible. Queremos hacerlo todo perfecto pero no tenemos en cuenta que los niños son de verdad, que se mueven, se sacan los mocos, gritan y se levantan, y que todo eso multiplicado por 25 niños hace que la de inglés hable en español, que el de EF se salte el calentamiento... yo creo que en un mes y medio de prácticas no aprendemos lo suficiente, porque no es real.

E02-2.0.13 (8)-29/01-01:25

En segundo lugar, hay otra sensación que transmiten los estudiantes en sus diarios y que está relacionada con el argumento de que “lo que les han enseñado no vale para nada”. Justifican su impericia a la hora de llevar a la práctica determinados conocimientos de los adquiridos en la facultad –esa “teoría”– dándolos por no válidos.

Las críticas sobre las carencias de la formación inicial en el ámbito de la teoría se concentran en el ámbito de su formación como especialistas. Son también conscientes, como no podría ser de otra forma, de su escasa formación en otras materias, pero esto es normal, esas carencias no se enuncian como críticas a la formación inicial. Es por tanto en la especialidad de su competencia donde encuentran más obstáculos, que formulan como carencias formativas. No obstante, de estos enunciados se puede inferir que les falta un paso, el que media entre la teoría y su puesta en práctica.

Para Amalia y los demás, yo ya no es que solo piense que hay demasiada teoría y poca práctica, sino que, y por lo menos para los que somos de inglés, parece que damos de todo menos inglés!!! Yo no sé cómo será para la gente de la especialidad de infantil o de música, pero desde luego a nosotros de inglés nos dan más bien poco. Y de prácticas nos dan menos todavía. Nos examinamos de mucha teoría (que mucha de ella parece que no te sirve casi para nada), la “vomitamos” en el examen y “si te he visto no me acuerdo”. Y lo que de verdad importa, como cómo trabajar con un niño a quien le sucede “x”, o cómo relacionarnos con los padres para que estos se impliquen en el aprendizaje de sus niños... de todo eso nos enseñan lo mínimo, mínimo. Y lo poquito que vemos, a menudo es superficial. Nos pintan, como bien decís, los casos y las clases “ideales” y ya está.

E19 2.0.13 (12)-31/01-13:34

De forma paradójica, la constatación de falta de práctica y la demanda de mayor dedicación al elemento práctico en su formación inicial puede llevar a los estudiantes a

dudar del objetivo que se pretende alcanzar con estas prácticas: una buena práctica educativa.

Completamente de acuerdo con vosotros. La carrera necesitaría tener mucha más práctica. Hoy mismo pensaba que cuando pensamos en una programación didáctica todo es ideal, hasta nos imaginamos las respuestas que nos darían los niños en un debate y cómo esas respuestas nos llevarían a explicarles el contenido siguiente... ¿Qué pasará cuando no sea así? Creo que la profesión que hemos escogido tiene mucho de improvisación, de saber aprovechar los comentarios de clase para hilar las cosas y poder hacer llegar los contenidos a los niños del modo más natural posible. Y esto solo lo conseguiremos tras muuuchos años de experiencia. Y a lo mejor esos años de experiencia lo que hacen es que perdamos la confianza en que se pueden cambiar las cosas, pero espero que no sea así =)

E15-2.0.13 (11)-30/01-19:48

En este sentido es preciso hablar del gran número de dilemas que se generan a partir de las divergencias que encuentran entre lo aprendido en la facultad y lo que ven en la práctica de sus tutores profesionales, divergencias que sobre todo se ponen de manifiesto cuando aluden a cuestiones específicas del corpus teórico-práctico de su especialidad.

En estas circunstancias, un estudiante al que la universidad ha llegado a convencer, en mayor o menor grado, de la bondad de una medida concreta, puede llegar a elaborar un conflicto cognitivo cuando ve que la realidad de la práctica educativa se opone a dicha medida.

De nuevo, al adentrarnos en la práctica educativa real, se nos desmontan todos los “castillos” que hemos ido construyendo a lo largo de la carrera.

Este año he tenido dos asignaturas que me han convencido totalmente de que los libros de texto que normalmente utilizan aquí los profesores y los alumnos, no están del todo bien planteados, y que es un gran error seguir el libro “a pies juntillas”. Es más, me han hecho comprender que, aunque sea una labor complicada y trabajosa, es más que recomendable no utilizar libro de texto en clase, sino utilizar un material alternativo, elaborado por el profesor, que se adapte más a las características del grupo y a sus necesidades (como creo que hacen nuestros amigos británicos).

Aunque no me siento preparada aún para hacerlo, me encanta la idea de dar clase utilizando una metodología más innovadora, ¡incluso pienso en el constructivismo! Pero claro, ahora llevo al colegio y veo que todos los profesores siguen religiosamente el libro... Dicen que es que los libros de SM son muy buenos, que les funcionan estupendamente... En esos momentos se me hace un “gazpacho” en la mente que no se ya qué pensar.

E17-2.1.20-02/03-18:36

Indudablemente, estos dilemas colocan al estudiante en una situación de análisis y posterior reflexión sobre las prácticas educativas que, por lo que podemos ver en los diarios, se sitúan en términos de esfuerzo y rentabilidad.

No obstante, pese al rechazo inicial de los contenidos impartidos en la facultad, en muchos casos los estudiantes terminan encajando teoría y práctica, encontrando sentido a los aprendizajes de su formación teórica en la práctica educativa de las aulas, acentuándose este proceso hacia la fase final de las prácticas, en Liverpool, donde el modelo educativo se aproxima más a aquel que los estudiantes definen como ideal.

Con tanta variedad de cursos me he dado cuenta de que toda esa metodología más bien “ficticia” que estuvimos viendo para Didáctica del Inglés el año pasado se está volviendo realidad y que la edad de los niños condiciona mucho la forma de enseñar, mantener el orden y de trabajar.

E17-2.0.31-31/01-20:27

La verdad es que estoy aprendiendo muchísimo aquí. Estoy muy contenta por haber podido ver otra forma diferente de enseñar a la habitual en España, y que además, se parece muchísimo a esa “otra forma de enseñar” de la que tanto me han hablado en la carrera, y que nunca llegué a entender.

Aquí todas las actividades que hacen, cada clase que tienen, es como esa especial que se planifica para una sesión de una unidad didáctica que te tienen que evaluar, o para un tema puntual con el que el profesor esté extrañamente motivado. En todo, absolutamente todo, el niño participa activamente, siempre mediante aprendizaje significativo.

E14-2.2.57-09/03-02:00

4.1.1.4. *La influencia de la biografía escolar*

Los estudiantes precisan referentes que puedan serles útiles durante el desarrollo de sus prácticas para evaluar situaciones a las que se enfrentan desde su incipiente rol de docentes y diseñar estrategias de intervención. Los repositorios a los que acuden en busca de referentes, según se desprende de los diarios, están constituidos por el conjunto de experiencias acumuladas en anteriores periodos de práctica profesional, bien las proporcionadas por sus años de facultad, bien en el ejercicio privado de la profesión docente, por ejemplo en clases particulares a domicilio para alumnos de primaria, y sobre todo por aquellas reunidas a lo largo de toda su vida escolar. Este último repositorio es probablemente el más extenso en cuanto a número de experiencias, y sin duda el más intenso en cuanto a emociones. Además, muy posiblemente es en él donde puedan encontrar las razones primeras para su vocación.

Dado que su acervo de experiencias puramente profesionales es muy limitado, los estudiantes establecen un nexo con sus vivencias escolares para dar significado a las situaciones a las que se enfrentan en las prácticas y, especialmente, para explicar sensaciones de confort o de realización profesional en lo que parece una idea extremadamente idílica de sus años escolares, dando una visión muy general, bastante romántica, de su vocación, con un fuerte componente afectivo y de nostalgia de infancia.

Comencé la semana un tanto desganada, la verdad que no me motivaba mucho la idea de ir a un colegio extraño. Aquí viene el porqué del cascarón roto; yo he estudiado desde pequeña y hasta que comencé la universidad en el colegio (Colegio), por así decirlo era y en verdad sigue siendo mi segunda casa: conocía a todos los profesores, me manejaba como en mi casa, el barrio me era muy familiar, etc.

Cuando quise ser “seño” mi sueño era serlo en mi cole y hacer las prácticas el año pasado allí fue genial.

¿Qué ocurre? Que este año cambia la cosa, no solo voy a un colegio en otro país, sino que también en Sevilla no conozco a nadie, que tuve que buscar el colegio con **google map** por mi desorientación.

E01-2.0.12-28/01-02:28

Uno de los efectos que tiene que los estudiantes recurran a este repositorio de vivencias de infancia, con esa importantísima carga afectiva e identificación vocacional, es que encuentran ejemplos de acción docente desfasados y justifican su eficacia en ellos mismos, pasando por alto los modelos que les han sido ofrecidos desde la formación inicial.

El otro día al leer la entrada de los niños sin piernas me quedé pensando en el tema de la otra "educación" a la que nos enfrentamos muchos, por no decir todos los que nos vamos a dedicar a la enseñanza.

Me pregunto hasta qué punto los maestros y maestras desempeñamos las funciones que madres y padres deberían cumplir... y es que a muchos de nuestros alumnos aprenderán más de nosotros que de sus propios padres, teniendo en cuenta que van a pasar muchos años en el colegio, y al fin y al cabo, todos hemos hecho las cosas según las hemos vivido. Por eso me pregunto hasta qué punto es importante enseñarles a los niños disciplina y forma de comportarse.

Recuerdo cuando yo estaba en el colegio, que tenía una profesora la cual todas las mañanas después de rezar nos hacía leer un libro de protocolo. De ese libro aprendí muchas cosas (algunas ya las había aprendido de mis padres), pero comprendo que no todos los niños reciben la misma educación en sus casas... Aprendí desde cómo hay que sentarse a comer en la mesa hasta cómo comportarse en actos oficiales.

E04-2.1.7-02/02-00:39

Un claro ejemplo de esta recuperación nostálgica de modelos desfasados lo encontramos en esta discusión sobre "aquellos colegios pre-LOGSE", en los que a la nostalgia del recuerdo no se le añade consideración alguna en cuanto a las supuestas mejoras que los cambios educativos debían haber propiciado, ni en cuanto al relativo fracaso en la implantación de dichos cambios, debido en gran medida a la resistencia de los docentes, la misma resistencia que puede intuirse ahora en los estudiantes en prácticas.

He tenido la fortuna de que, entre todos los colegios que había, me ha tocado aquél en el que recibí toda mi educación pre-universitaria. Ingresé en (el Colegio) en Preescolar y seguí en el centro hasta C.O.U. Yo estudié E.G.B, B.U.P. y C.O.U, y pude leer la ansiedad en los ojos de los profesores, que nos hablaban del fantasma de la L.O.G.S.E, de E.S.O. y Bachillerato, E.S.O? Pero eso qué es? respondíamos. Nos hacía mucha gracia el nombre, éramos niños y le sacábamos punta a cualquier tontería. Para nosotros, como alumnos, no nos preocupaba lo más mínimo. Pero para los profesores encarnaba "lo desconocido", que les acechaba, viniendo a privarles de golpe esa tranquilidad de la que disfrutaban, de saber que el año siguiente iban a hacer prácticamente lo mismo, y de la misma manera, desde la tranquilidad que les proporcionaban sus años de experiencia y los de los que les precedieron. Cuando nos hablaban de esta reforma, que se estaba implantando gradualmente en el sistema educativo español, podíamos notar el malestar que les producía tener que enfrentarse al cambio, o como ellos mismos decían, tener que "reciclarse".

Para mí ha sido una experiencia muy bonita esta oportunidad de volver a mi colegio, después de años sin visitarlo. Me ha transmitido las mismas sensaciones que la primera vez que lo visité, después de años sin ir: "lo recordaba más grande", y "parece que fue ayer". Me ha encantado ver a algunos de mis antiguos profesores, que siguen trabajando allí, hablar con ellos y ver cómo se acordaban de mí y se alegraban de verme.

La L.O.G.S.E. ya lleva muchos años con nosotros, con mejores o peores resultados, y no puedo sino recordar con nostalgia aquellos tiempos pasados en los que el que suspendía repetía curso, a los 14 años podías elegir si querías seguir estudiando o no, y en inglés nos enseñaban gramática...

E05-2.1.12-01/02-02:12

Además, durante las prácticas su rol es aún confuso. Por un lado los estudiantes son alumnos, por otro son docentes; esta disociación del rol del estudiante en prácticas no siempre es eficaz, es decir, los estudiantes no siempre atinan a responder como se esperaría en función del rol que ejercen en cada momento, lo confunden. Y es posible que la interpretación de las situaciones educativas desde el repositorio infantil de experiencias tenga bastante que ver con esta confusión, ya que sitúa a los estudiantes en la perspectiva del alumno.

Lo que me pasa es que muchas veces siento que soy un alumno más de la clase cuando mi tutora está interviniendo, o cuando están bajando las escaleras y estoy yo detrás "vigilando" que nadie

se quede en la clase, etc. Eso a veces me ha llevado a tener una relación más estrecha con esos alumnos, pero luego pienso que cuando no me vean tan joven ya no tendré esa facilidad... Ahí es cuando tendré que renovarme.

E17-2.1.17 (3)-03/02-17:42

Yo también tuve ese cierto miedo mi primer día de prácticas, cómo me recibirán los niños? Y los maestros? sobre todo porque no te ves actualmente ni en un lugar ni en el otro, no eres maestro ni tampoco alumno, algo complejo. Pero bueno creo que siempre recordaremos estas prácticas por las experiencias que estamos viviendo y que viviremos.

E07-2.0.8 (1)-27/01-21:04

Como dice Gimeno Sacristán (1992), citado por Alliaud (2002, p. 39), aludiendo a la formación en la facultad: “La formación inicial es en realidad un segundo proceso, donde se pueden afianzar o reestructurar la pautas de comportamiento adquiridas como alumnos”.

4.1.1.5. *El proceso de implicación en la práctica educativa*

El proceso que los estudiantes han de seguir en el desarrollo de las prácticas, según está establecido en el diseño del programa, es gradual y les debe llevar desde una fase inicial de observación hasta una implicación paulatina en el aula que les lleve a impartir sesiones completas, siguiendo su propia planificación y bajo la supervisión del tutor profesional. Esta mención a un proceso paulatino de incorporación a las tareas docentes resulta algo ambiguo en la práctica, ya que depende de las características individuales de cada contexto, de modo que tiende a concretarse entendiendo tres fases sucesivas: en primer lugar la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, en segundo lugar la intervención puntual en estos procesos y, por último, el desarrollo de sesiones completas.

El paso de la observación a la intervención en primera persona en las situaciones de enseñanza y aprendizaje es algo que los estudiantes anhelan y quieren experimentar. De hecho se puede decir que consideran la observación como una pérdida de tiempo, un aburrimiento: su deseo sería “ser maestros” desde un principio.

En cuanto al agobio, mi caso se opone al tuyo. Yo he estado toda la semana observando y apuntando todo lo que era para mí importante o novedoso. La verdad es que mi profesor no me ha exigido nada, simplemente me decía "siéntate por allí (señalando a los sitios libres del final de la clase) y tú ya vas mirando". De vez en cuando me pide que me pasee por las mesas para ver cómo van trabajando los alumnos o para que los ayude en la realización de actividades, pero ya está. Sin embargo, desde mañana ya empiezo a dar yo algunas clases, a ver qué tal... Lo que

sí tengo seguro y lo positivo de tu agobio, es que tú ya nos ganas a casi todos con una semana más de experiencia en prácticas!!

E19-2.0.18 (6)-31/01-22:11

Sin embargo, este tránsito de la observación a la intervención no está bien definido. Aunque desde la facultad se sugiere un posible calendario que distribuye las tres semanas de estancia en el colegio en tareas de observación, intervenciones puntuales y sesiones completas respectivamente, en la práctica este paso no siempre resulta fácil, pese a que la mayoría de los estudiantes, si no todos, estén deseando darlo.

Quién decide cuándo y cómo se da este paso es lo que no queda del todo claro. Los estudiantes esperan que sea el tutor profesional quien les dé pie a hacerlo. Y cuando todo funcionan bien, así es: se produce un traspaso gradual de las responsabilidades en el aula, planificado y acordado entre el tutor profesional y el estudiante. En ocasiones este traspaso gradual no se produce y son los estudiantes quienes demandan que se dé.

En otras ocasiones, el traspaso de responsabilidades que debiera darse de forma paulatina termina sucediendo de manera abrupta, tomando por sorpresa a los estudiantes. Este traspaso abrupto responde a situaciones de sustitución ocasional, cuando el tutor profesional debe ausentarse por algún motivo. Estas situaciones son las menos enriquecedoras, ya que el estudiante no ha podido planificar qué hacer con los alumnos; aunque estas experiencias son descritas como espectaculares, no les permiten sin embargo poner a prueba sus destrezas docentes, sino más bien su capacidad para controlar la clase y seguir la rutina que el tutor profesional ya tenía planteada.

La semana pasada me dijeron que si quería dar clases de castellano después del lunch... vale pero que doy si solo falta un cuarto de hora para que acabe. No te preocupes, van a ser 10 minutos de nada. Media hora después de empezar seguía sola con los alumnos y la profesora en el refuerzo. No es que me moleste, pero encontrarme con dos clases mirándome y esperando que haga algo, cuando se me han agotado las improvisaciones... no es fácil. Lo peor es que nadie me había dicho lo que los alumnos sabían y tuve que averiguarlo sobre la marcha durante la clase.

Me paso lo mismo con la profesora de castellano y un powerpoint sobre Andalucía. Y después en varias ocasiones en clase de matemáticas me he encontrado haciendo problemas con los alumnos.

Repito, no es que me moleste, porque aprendo a pensar rápido y reaccionar pero me gustaría que me hubieran avisado por lo menos para mejorar actividades, preparar cosas y repasar el vocabulario en inglés.

E03-2.2.83-11/03-14:31

Los primeros estudiantes en involucrarse en el desenvolvimiento de las clases de forma activa se alegran de ello y son envidiados por los demás; en definitiva se supone que las prácticas deben servir precisamente para eso: para practicar. Pero este primer paso se vive también con cierta ansiedad, ya que es ahora cuando comienzan a sentirse inseguros, a preguntarse si serán capaces de llevar a cabo la tarea que se les pone por delante.

Llevo varios días desaparecida del mundo del blog pero todo tiene su por qué, he estado planificando sesiones y preparando materiales para mis clases. Y es que después de llevar trabajando en pequeños grupos varios días hoy por fin me he puesto delante de la clase para explicarles algo a todos. Y como dice el refrán, si no te gusta la sopa (es decir si estaba nerviosa) pues toma dos cazos, porque he impartido nada más y nada menos que cuatro clases en el día!! (Sin contar con la actividad del club de cocina que también he dirigido porque hemos cocinado tortilla de patatas). Empezaba el día un poco nerviosa, pero también deseando ponerme delante de un grupo de alumnos y ver qué tal iban las cosas.

E15-2.2.31-05/03- 02:34

El primer paso da lugar a los primeros aciertos y también a los primeros fracasos. Hay quienes se alegran porque han preparado algo que ha funcionado, porque se ven avanzar, pero a la vez también aparecen las primeras dudas sobre su actuación y los primeros miedos profesionales, se dan cuenta de una complejidad en muchas de las labores del maestro que durante el periodo de observación les pasaba desapercibida y van tomando nota de cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Éste es un momento crítico para la generación de teorías de la acción.

En esta segunda semana de prácticas en la que he tenido la oportunidad de dar algunas clases de inglés a niños de 3º, 4º y 5º, he podido comprobar que cuando observas a un profesor impartir una lección, parece más fácil de lo que realmente es. Cuando lo he hecho yo, me he dado cuenta de que es una actividad compleja, y que tienes que tenerlo todo muy bien planificado y claro en tu cabeza. Porque pararte a comprobar tus notas provoca silencios inoportunos, igual que cuando un alumno se levanta para preguntarte alguna cosa, o en los cambios de actividad en los que tienes que preparar el ordenador, el retroproyector, la radio, los flashcards o lo que sea. Las clases en las que no me ha salido todo tan bien como esperaba han sido una magnífica oportunidad para aprender de mis errores.

E05-2.1.40-07/02-22:10

En el siguiente epígrafe analizamos algunas de las claves de la actuación de los estudiantes en las aulas de práctica.

4.1.2. La actuación en el aula

Para entender cómo se desenvuelven los estudiantes en el aula haremos referencia al modo en que preparan sus intervenciones y a cómo las describen, así como a los procesos de observación a que están sujetas sus acciones docentes.

4.1.2.1. Planificación de las intervenciones

La cuestión que resulta más evidente es que los estudiantes planifican poco o que, si lo hacen, no lo cuentan. Son escasas las narraciones que podemos encontrar sobre planificación en esta primera etapa de las prácticas y eso hace pensar que es una exigencia del programa que no se plantea con el suficiente rigor. Ni los tutores profesionales en la escuela, ni los tutores académicos en la universidad ponen suficiente empeño a la hora de solicitar a los estudiantes la planificación de las sesiones (las programaciones) con suficiente antelación a las mismas.

No es que me moleste, pero encontrarme con dos clases mirándome y esperando que haga algo, cuando se me han agotado las improvisaciones... no es fácil. Lo peor es que nadie me había dicho lo que los alumnos sabían y tuve que averiguarlo sobre la marcha durante la clase.

E03-2.2.83-11/03-14:31

En cualquier caso, los estudiantes no ven con claridad la necesidad de las planificaciones, no las ven como una parte esencial de sus prácticas, que han de suponer experimentación sobre el terreno pero también en el manejo de herramientas básicas de la profesión como la planificación. Así, algunas narraciones relativizan la importancia de la planificación y ponen de relieve que han de ser flexibles, que la improvisación es muy importante.

La improvisación es algo delo que un profesor no puede carecer. Ya no solo en cuanto a el idioma. En una clase, influyen muchos factores y, tú puedes tener muy bien preparada una clase, que después te surge otra cosa y ya no la puedes hacer como querías. Un profesor tiene que conocer muchísimas formas para que su clase pueda llegar a los objetivos marcados...

E18-2.2.83 (2)-14/03-17:21

al igual que Paula, pienso que con los peques no es tan difícil llevar la clase, porque o son ellos los que no paran de hablar o es porque simplemente no tienes que impartir una lección como por ejemplo se hace en primaria... con los pequeños se trabaja por áreas en vez de por asignaturas, asique es más fácil llevar el ritmo de la clase, aunque también te digo que muchas veces cuando he estado haciendo una actividad y había ese silencio que dices “tan inoportuno” he aprovechado para preguntar “¿hay alguna duda?” y he intentado salir del silencio para poder controlar la clase.

Al planificar no tenemos en cuenta estas cosas, así que hay que improvisar y no siempre seguir “la chuleta!”

E13-2.1.40 (5)-08/02-16:09

Aunque quizás una de las razones por las que no ven en la práctica la necesidad de planificar sea precisamente lo contrario de la improvisación, es decir, la tiranía de las rutinas y, sobre todo, del libro de texto; la planificación ya está hecha en el libro de texto, lo único que hay que hacer es seguirla.

Los estudiantes no dan demasiada importancia a los tiempos que han previsto para cada actividad. Si ven que algo funciona sencillamente lo alargan todo lo que pueden, tal vez porque no confían demasiado en que lo que va después funcione igual. Esto puede explicarse por el hecho de que para los estudiantes es muy importante la aceptación de los alumnos. Solo cuando reciben una visita de observación estiman necesario respetar los tiempos previstos.

Con los pequeños se nota menos porque están todo el rato charlando entre sí o trabajando en clase... pero lleváis mucha razón, la clase debe estar planificada si queremos sacar el máximo provecho, aunque no soy de la opinión de tener muy muy controlado el tiempo porque ¿si una actividad está yendo bien por qué debemos cortarla para pasar a la siguiente? quizás deberíamos pensar en muchas actividades para hacer durante la misma Unidad e ir “tirando” de ellas a medida que las necesitemos dependiendo de cómo los alumnos las vayan realizando

E15-2.1.40 (2)-07/02-22:34

Otra historia es la que nos espera esta semana, cuando vengán a observarnos dar una sola clase. En este caso sí tenemos que controlar la temporalización porque tenemos que tener en cuenta las diferentes capacidades, aaaaaaaah! Qué estrés!

E05-2.1.40 (3)-07/02-23:05

Esta laxitud al planificar se justifica con preceptos erróneos, como la ya mencionada necesidad de improvisar, o lo innecesario de planificar en educación infantil, ya que se trabaja por rincones y no por asignaturas, y nuevamente se improvisa mucho.

No obstante, en algunos casos los estudiantes planifican de acuerdo a una necesidad detectada en los alumnos, o en función de los conocimientos previos de estos.

La semana pasada la profesora les puso un ejercicio de ordenar oraciones y observé que les costaba muchísimo trabajo y que además hacían unas combinaciones de interrogativas con afirmativas y negativas..., así que decidí planificar una sesión sobre ello.

E09-2.1.34-05/02-18:51

4.1.2.2. Descripción de las sesiones

Las narraciones que los estudiantes hacen de sus sesiones, aquellas que ellos imparten, son en su mayoría meramente descriptivas, carentes de reflexión alguna o incluso de un relato de los resultados. Se limitan a contar qué tipo de materiales emplearon, cómo los distribuyeron y cuánto les gustó a los alumnos. No hacen mención a los objetivos específicos de la actividad que plantean, a por qué la escogieron frente a otras posibles, a las dificultades que pudieron encontrar durante su desarrollo, a los resultados obtenidos o a las sugerencias que pudieron recibir del tutor profesional.

Mi primera clase de español fue bastante bien. No sé si sabréis que estoy en year 3 en un centro que tiene una especie de título de excelencia en la lengua extranjera: español. Hecha esta introducción os cuento mi sesión.

Como siempre y para no perder la costumbre la canción de “Hola” y las preguntas introductorias “¿Cómo te llamas? y ¿Dónde vives?” con las cancioncillas que todos conocemos y que se quedan en la cabeza todo el día jejeje.

Hice una actividad de numeracy en clave de concurso y comenzamos con el nuevo vocabulario.

Teníamos preparadas unas wordcards que habíamos hecho entre Auro y yo (ya subiremos las fotos) y otras flashcards que tenía el centro. Comencé a enseñarles el nuevo vocabulario de unos personajes que veremos la semana que viene con una historia, siempre gesticulando mucho y asociando gestos y sonidos a las nuevas palabras.

Me sentí cómoda con la clase, no hubo ningún problema de comportamiento y dimos la clase en la moqueta todos sentados. Me gusta lo cercana que está la figura del profesor a los alumnos-

E01-2.2.48-08/03-04:05

Esta ausencia de profundidad crítica en la descripción de las sesiones suele ir acompañada de un tono muy positivo: todo fue bien, a todos les gustó, estoy muy satisfecho. De hecho esta circunstancia contrasta con el resto de narraciones de los estudiantes que son, por lo general, más reflexivas y en torno a las cuales suele generarse debate.

En estas narraciones de sus sesiones, los aportes de los compañeros suelen ser simples refuerzos positivos, alegrándose por las experiencias adquiridas. Al no haber crítica, no hay situaciones que resolver o mejorar dado que todo ha funcionado bien, y por tanto no se generan debates que podrían ser enriquecedores sobre el diseño y desarrollo de las sesiones. Solo cuando un estudiante piensa que algún recurso es muy bueno lo comparte con los compañeros, o se comenta qué buena es tal o cual actividad.

Quizá a los estudiantes les cuesta reconocer inicialmente sus dificultades a la hora de poner en marcha las sesiones de clase para no quedar mal ante los compañeros, o quizá se sientan satisfechos con poco, solo con tener la oportunidad de dar clase. En cualquier caso, la ausencia de dificultades en sus narraciones sobre las sesiones impartidas contrasta con lo que se recoge en las observaciones directas de sus actuaciones en el aula por parte de los tutores universitarios, y con lo que se intuye de forma indirecta de sus otros relatos sobre las experiencias que van atesorando en los centros educativos.

De hecho, las narraciones sobre las sesiones observadas que también podemos encontrar en los diarios ya no tienen ese tono positivo que podíamos apreciar en las narraciones de las otras sesiones. Ahora aparecen expresiones como “debería haber hecho tal o cual cosa”, a modo de justificación por aquello que saben que no han hecho del todo bien. Y lo saben; es decir, en muchos casos son conscientes de que no lo han hecho bien, al margen de la devolución que se les haya podido hacer a partir de la observación.

El caso que la sesión que me observaron no fue para nada lo que tenía pensado y planeado. Preparé unos disfraces para cada niño para la dramatización de un cuento que les iba a contar, estuve 2 días preparando cada disfraz. Cuando llego tras el recreo (las 11:00) me tengo que poner sola a colocarles 23 disfraces, total que me dieron las 11.15 y no había empezado la sesión todavía. Eso ya me puso nerviosa y a raíz de esto no di pie con Bola.

El cuento lo tuve que hacer muy deprisa y a hablando a un ritmo casi de conversación normal de nativos. Los niños participaron pero no fue lo que ni los que me observaban ni yo esperaba, parecía que quería cumplir con el plan por encima de todo, sin darme cuenta de que los niños estaban bastante perdidos.

Un juego que quería hacer con ellos al final lo tuve que hacer deprisa y corriendo y no lo vieron ni José ni Tabatha porque se fueron a la clase de Amalia que empezaba a las 11:30.

No sé no vi en esa sesión ni es esfuerzo que había puesto en ella en el plan y la preparación ni la relación que había entablado con los niños. Ya que por ir tan deprisa no me paré a ir línea por línea viendo que iban entendiendo la historia.

E01-2.2.90-12/03-14:50

Aunque indudablemente hay cuestiones que surgirán en la devolución, muchas ya son del conocimiento del estudiante, que sabe de sus limitaciones aunque evite hablar de ellas. Puede parecer en principio que la reflexión crítica ha de ser inducida por un observador o un agente externo, pero aunque en cierta medida sea así, parece probable que el proceso de reflexión sea más bien íntimo. El trabajo sería, por tanto, traerlo a la superficie, a lo público, para beneficio del colectivo y de ellos mismos.

4.1.2.3. *Los procesos de observación*

Los estudiantes en prácticas son alumnos de la universidad cursando la asignatura Prácticas de Enseñanza II, que tiene un importante peso en su expediente. Por tanto, a los estudiantes les preocupa mucho el proceso de evaluación y calificación que se lleva a cabo. Tradicionalmente las prácticas se evalúan pobremente y se califican al alza, pero en el programa de Liverpool se hace un seguimiento más cercano que permite una evaluación más meticulosa y, por ello, una calificación más acorde a la misma. Parte de este seguimiento que se hace de los estudiantes son las observaciones, las realizadas por el tutor profesional y las correspondientes a las visitas del tutor académico a los centros educativos para presenciar una sesión impartida por el estudiante en prácticas.

Durante el primer periodo de las prácticas, y pese a que el programa lo exige, no hay una observación sistemática de los estudiantes por parte de los tutores profesionales, desde luego no acompañada del debido registro y la necesaria retroalimentación. De este modo en los diarios son escasísimas las devoluciones de los tutores profesionales que los estudiantes mencionan. Sin embargo, en Liverpool, los estudiantes sí son evaluados por sus tutores profesionales y valoran positivamente la retroalimentación que reciben, a veces incluso por encima de aquella que les proporcionan los tutores académicos.

Y me di cuenta de que todo fue bien, por el feedback que los niños, mi tutora y los profesores que me han visto trabajando en la clase me han hecho no solo cuando me fui, sino también a lo largo de todos los días de estas 3 semanas de clase. Me refiero a esos comentarios y actos que te van diciendo y que te ayudan a mejorar y que te hacen ver que lo que estás haciendo lo estás haciendo bien. Lógicamente, también es importante la evaluación de nuestros tutores en Sevilla, pero para mí, tiene más importancia una persona que me ha visto trabajando durante 3 semanas; asimismo, creo que toda evaluación que te hagan es positiva, siempre que las críticas te las hagan constructivamente, porque los errores cometidos, nos ayudan a mejorar, y no sé a vosotros, pero a mí me encanta verme mejorar.

E11-2.2.92-14/03-22:46

En el caso de las observaciones que realizan los tutores académicos, y por más que se insiste desde la universidad en que no supone un examen, los estudiantes no pueden evitar sentirse examinados, con lo que esta observación les provoca un fortísimo estrés y su mayor preocupación es que todo salga bien el día de la visita. Aceptan con agrado todas las recomendaciones que pueda hacerles el tutor profesional y aprecian su

colaboración, pero aun así prefieren ir a lo seguro y en la mayoría de los casos preparan una clase que ensayan previamente con los alumnos.

De algún modo, la conciencia de evaluación trasciende al propio estudiante y se instala también en el tutor profesional y en los alumnos, que en muchos casos actúan en connivencia con el estudiante para que todo sea perfecto. Esto incluye necesariamente que el tutor académico no se dé cuenta de que todo estaba preparado, y para ello tratan de evitar que se destape el montaje.⁷⁸

Lo cierto es que la última semana estaba bastante nerviosa. El hecho de pensar que tenía que ser observada por José me tuvo un tanto preocupada. Cuando llegó el día estaba muy muy nerviosa y los niños estaban muy tensos. La clase fue bastante bien, pero estando de acuerdo con lo que me comentó José, salió la clase muy poco natural, ya sea por la observación, por la intención de los niños de hacerlo todo perfecto y también mi preocupación de que todo saliese “a la perfección” pero bueno, pienso que las actividades estuvieron acertadas y al menos (no sé cómo jejeje) me salieron bien en el tiempo.

E01-2.1.76-14/02-19:04

Los estudiantes piensan también que la presencia del tutor académico en el aula distorsionará los resultados de la clase, de modo que la observación no podrá revelar lo que ellos realmente son capaces de hacer. Este pensamiento está relacionado con la idea que tienen los estudiantes del trabajo en el aula y su concepto de “maestro completo”, que ha de desarrollar su trabajo en solitario, y estiman que la presencia de adultos en el aula distrae a los alumnos e impide que la clase pueda llevarse adelante con efectividad. En algunas ocasiones, sin embargo, la experiencia les lleva a considerar irrelevante este efecto.

Yo en realidad estoy tela de nervioso por el día de la observación... verás tú el sexto después del recreo el jueves y con un extraño (José) allí... Tendré fe...

E17-2.1.42 (4)-08/02-18:52

⁷⁸ Con estos antecedentes, es lógico pensar que la mayoría de las sesiones observadas por los tutores académicos presentan una buena dosis de artificialidad. Sin embargo, y según se desprende de las notas de observación tomadas por los tutores académicos, esta artificialidad no es una constante necesaria y depende del nivel de confianza y seguridad en sí mismos de los estudiantes observados. En los casos en que existe menos artificialidad aumenta la relevancia de la sesión y se incrementa la utilidad de la observación.

Los niños al principio se extrañan que haya alguien allí, pero yo que he sido hoy observada puedo decir que a los 10 minutos ya se estaban comportando como siempre....igual de espontáneos y de ocurrentes jejeje

E15-2.1.42 (5)-08/02-23:59

Después de la observación de las sesiones, el tutor académico hace una devolución a los estudiantes sobre lo que ha visto. Este proceso de retroalimentación está claramente retratado en los diarios y ocupa no pocas narraciones de los estudiantes.

Lo que los estudiantes cuentan a sus compañeros sobre las observaciones que el tutor académico ha hecho de sus sesiones está probablemente muy relacionado con lo que ellos estiman que son sus retos, las cuestiones a mejorar. En estas narraciones los estudiantes comentan el repaso que hace el tutor académico de los diferentes momentos de la clase incluyendo la planificación, de la coherencia metodológica de la misma, de los recursos empleados, de la organización, de la forma en que el estudiante se ha desenvuelto en el aula y de los objetivos logrados.

Yo también he sido hoy observada. He impartido una clase a mi tutoría, sobre Conocimiento del Medio. Tocaba empezar el tema de las plantas y tras hablarlo con mi tutora (que como os dije está asistiendo a un curso de constructivismo) me decidí por intentar poner en práctica este enfoque en mi clase.

Planifiqué una sesión de 35 minutos con la que buscaba explorar las ideas previas de los niños e introducir el concepto de que las plantas son seres vivos (sé por haberlo estudiado en clase de Didáctica de las CCNN que los niños de esta edad pueden tener dificultades en este punto porque asocian la vida al movimiento).

Lo cierto es que cuando terminé la clase estaba contenta, pensaba que había conseguido lo que buscaba porque me cuidé bastante de seguir al pie de la letra **“la receta”** que tantas y tantas veces me han dado sobre cómo conseguir que el niño construya su propio conocimiento. Sin embargo en el transcurso de mi conversación con José me planteé muchas cosas:

- ¿Estaban los niños contestando teniendo en cuenta sus experiencias previas?
- ¿Había caído en el tópico de impartir una clase tradicional pensando que no lo hacía sólo porque preguntaba constantemente a los niños y contaba con sus opiniones?
- ¿Es el libro un buen recurso en el que apoyarnos a pesar del estigma que lo acompaña? ¿Es el máximo exponente del aprendizaje repetitivo del que tanto nos hablan en la facultad (al menos a los de Primaria)?
- ¿Realmente estaba dando ayudas a los niños para que ellos construyeran su propio aprendizaje?

La verdad es que no sé bien con qué sensación quedarme tras mi evaluación, pero bueno lo hecho, hecho está. Quizá me haya limitado a **“aplicar una receta”** que me han dado de forma teórica en clase. Como Jesús me ha recomendado en nuestra conversación debo plantearme la cuestión de **“a qué huele y sabe el constructivismo”**. En este **“restaurante”** no he tenido éxito.

Espero que en las “cocinas” de Liverpool me lleven “entre los fogones” para que no solo tenga un “libro de recetas” en el que apoyar mi planificación, sino un verdadero “plato” que yo misma haya visto “cocinar” en directo.

E15-2.1.52-09/02-00:33

Aunque en principio existe una actitud positiva para aceptar las críticas, y dicen que han de aprender de sus errores, algunos comentarios los encajan con mal talante, y les sirven como excusa para hacer una crítica poco constructiva de la facultad y de sus profesores. Esto resulta más evidente en los comentarios que los compañeros hacen a la narración de quien ha sido observado que en la narración misma del protagonista.

En efecto, en todo el proceso de la observación del tutor académico, tanto antes de que se produzca como posteriormente, se da un fenómeno muy importante de apoyo y ánimo entre los estudiantes en prácticas que participan igualmente de la idea de que las críticas de los tutores académicos pueden ser útiles, pero matizan de algún modo su alcance al manifestar que, al fin y al cabo, los profesores de la facultad nunca han tenido que enfrentarse a los alumnos, mientras que ellos sí. Defienden su actuación, justifican sus puntos débiles, y vuelcan sus miedos comentando en este sentido las crónicas de los demás.

Leyendo tu post, estaba pensando... Y es que todos los profes de la facultad se llenan la boca de constructivismo, que si una clase amena pero en la que aprendan... ¡que se pongan ellos a dar clases! A ver si consiguen aplicar su bonita teoría a la práctica. Nosotros nos atrevemos a hacerlo y, puede que nos salga mal o no nos salga como nos debería salir, o nos equivoquemos en algo... pero lo hemos intentado!! Y creo que eso es lo más importante. A much@s profesores de la facultad me gustaría a mí verlos dando clase ni la mitad de bien que lo hacemos a veces (y no quiero ser prepotente o creído, pero es que es verdad!!!). Yo, por lo menos, no voy borracho a clase xD

E11-2.1.52 (4)-09/02-12:38

También, los estudiantes que ya han sido observados dan recomendaciones a los otros sobre cómo actuar y qué tipo de cosas son las que captan la atención del tutor académico, promoviendo indirectamente un interesante proceso de reflexión sobre la práctica.

Hola a todos! Como bien anuncio en el título, ya ha venido Petra a visitarme! me tocaba a primera hora, a las 9:00, clase de psicomotricidad, y creo que a pesar de la lluvia, (que hace que los niños se revolucionen) y a pesar de que había otra seño mirándonos y apuntando en un papel, la clase ha ido bien!

Tras observarme, Petra y yo hemos estado hablando un ratito sobre lo que ella ha visto... En general mi clase ha estado bien según ella, dice que le gusta que me sepa los nombres de los peques, que les hable “con un tono de voz dulce”, que les haya ayudado cuando había

dificultades (cogiéndoles la mano) y que el calentamiento y el circuito que he ideado estaban bien. Pero ahora llega el **“PERO”** de la cuestión:

-Según Petra no he estado muy efusiva, debería haber dicho más veces un “bien hecho” “qué bien”...

-Y en un momento en el que la clase se revolucionó mientras quedaban algunos niños todavía por terminar el circuito (creo que un poco normal porque los peques no pueden quedarse quietos mirando), pues no supe usar una estrategia determinada para mantener el orden y después continuar con la clase, como por ejemplo levantar la mano o algo, sino que les dije “ssshhhhhh sentaos” y no usé estrategia ninguna.

Pero bueno, por lo demás todo muy bien! también me gusta recibir críticas para saber cómo tengo que hacer las cosas y en qué mejorar, porque no nacemos sabiendo! Estoy contenta por la clase que he dado y me alegro de haber sido la primera! (para ayudaros en lo que pueda). Aunque en su defecto no he tenido a nadie que me dijera ten en cuenta esto o lo otro...!!! Espero que lo que me dijo os lo apliquéis, y que tengáis **mucha suerte!** ¡No os pongáis nerviosos! ¡Pensad que es una clase como otras muchas que ya habéis dado y ya está, seguro que sale bien!

E13-2.1.46-08/02-17:16

En este sentido, parece claro que la visita del tutor universitario al centro educativo y todo lo que esta implica coloca a los estudiantes en una posición adecuada para la reflexión y la auto-crítica. En estos momentos tienen la sensación efectiva de aprender de sus errores. Lamentablemente estas visitas son escasas, se dan en los últimos días de estancia en cada uno de los colegios, y tienen por tanto un cierto carácter de evaluación final, y así son percibidas por los estudiantes, por lo que su utilidad se ve reducida. Deberían asegurarse procesos que promovieran este mismo estado reflexivo en los estudiantes de forma regular en distintos momentos de las prácticas.

4.1.3. Las relaciones en el aula

Los estudiantes tienen depositadas muchas expectativas en las prácticas y la disposición con la que se enfrentan a ellas es altamente emocional. Consideran las prácticas como su oportunidad de aprender y de recopilar experiencias provechosas previas al desarrollo efectivo de la profesión, y por ello las toman como un momento clave.

En este sentido, saben que el modo en que se configure la relación con sus tutores en el colegio determinará el aprovechamiento que puedan hacer en sus horas en la clase, esperando lógicamente que se les preste el debido apoyo en sus procesos de aprendizaje de la práctica profesional.

Además, son conscientes de que las relaciones que entablen con el alumnado y su capacidad para controlar el grupo clase son vitales a la hora de cumplir los objetivos que se marcan como docentes en prácticas.

4.1.3.1. Los tutores profesionales

La interacción con los tutores profesionales es una de las principales fuentes de datos para la redacción de los diarios de los estudiantes. Los estudiantes van desarrollando una serie de conceptos que les ayudan a definir a sus tutores y que les sirven para clasificarlos como buenos o malos.

El primero de estos conceptos es el de la edad, entendida como diferencia generacional y relacionada con los atributos de capacidad física, aptitud para la innovación y formación actualizada. Los estudiantes creen, no sin cierta razón, que un maestro más joven estará más actualizado y tendrá más capacidad para desarrollar su profesión que uno mayor, que estará más cansado y “quemado” del ejercicio de su profesión. Estiman, además, que la diferencia generacional puede ser insalvable, que es imposible que un maestro pueda entender a sus alumnos cuando no comparte con ellos los elementos culturales propios de su generación, y ni tan siquiera están medianamente cerca, como los estudiantes.

En este mismo discurso sobre la edad se piensa que un profesor joven conocerá más métodos que uno mayor. Claramente esto no tiene sentido, ya que el repertorio de recursos con que cuente un maestro se ha de incrementar necesariamente con la experiencia y, por tanto, con la edad; pero los estudiantes parecen referirse a recursos innovadores y válidos provenientes de la formación inicial, los que ellos estiman como actuales y apropiados para la realidad del momento, para esta generación de alumnos.

Supongo que esa maestra estará cansada de todos los años que llevará trabajando, y por eso dirá expresiones no correctas a los niños. Pienso que es una maestra "antigua" con niños "modernos" entonces en este desfase de épocas y de educación, se producirán esas situaciones.

E01-2.0.19 (12)-01/02-16:47

En este sentido, otro de los conceptos generados por los estudiantes, ligado a la formación actualizada que asociaban a la juventud del profesorado, es el de reciclaje. Tiene sentido que los estudiantes en el inicio de su carrera profesional, o más bien antes

de comenzarla, piensen que la manera más lógica de tener una formación pedagógica actualizada es haber salido recientemente de la facultad, como les ocurrirá a ellos en breve. Frente a esto, les llama la atención el maestro que se recicla, que atiende a cursos de formación continua como modo de actualizarse en su profesión o de incrementar sus conocimientos sobre algún campo en concreto.

Tengo que decir que mi tutora es fantástica. Es un chica joven, poco mayor que nosotros, pero con varios años de experiencia en el colegio. Su juventud os puede llevar a pensar que actualmente aplica metodologías novedosas porque todavía está empezando, pero a pesar de llevar poco tiempo dando clases acude algunos días en semana a clases de constructivismo porque pretende implantarlo como método de trabajo principal en primer ciclo.

E15-2.1.14-02/02-23:32

Se asume como algo razonable que un maestro en activo no siga formándose porque sin duda esto resulta más cómodo, de modo que si lo hace es porque tiene un especial interés en su profesión y esto es admirable. Por el contrario, cuando se encuentran con tutores profesionales desactualizados, lo critican.

Para los estudiantes, por tanto, es de extrema importancia la orientación metodológica del tutor profesional. Si es joven y está actualizado, existen más posibilidades de coincidencia con sus propias ideas y esto les brindará la oportunidad de observar y aprender cómo poner en marcha una metodología que prácticamente solo conocen en la teoría. No es lo más común: por lo general las narraciones de los estudiantes ponen de relieve importantes diferencias en la orientación metodológica y continuamente dan a entender que ellos harían las cosas de otra manera. Sin embargo, no explicitan sus posturas ante los tutores profesionales, deciden que es mejor no intervenir ya que ellos solo son alumnos en prácticas y no tienen poder para cambiar nada.

Bueno gente, mañana ya empiezo a dar clase en algunos cursos como en 4º. Me preocupa un poco cómo puedo enfocarlas y quería que me dierais vuestra opinión. Personalmente no me gusta mucho la metodología que sigue mi tutor en sus clases de inglés. (...) es que ¡lo traduce prácticamente todo! Por ejemplo, cuando trabajan la típica historia que introduce el nuevo tema que van a dar, escribe la palabra en inglés en la pizarra y la explica (a veces en inglés, y otras veces en español, dependiendo de la dificultad que posea la palabra en concreto para entender) y hasta que un alumno no dice en voz alta el significado en español (o si ningún alumno lo dice, lo termina diciendo él mismo) no analiza su explicación.

E19-2.1.1-01/02-00:02

La competencia del tutor profesional en la materia que imparte, al menos cuando se trata de materias de especialidad como la lengua extranjera, también entra en juego en la

construcción de la imagen que de los mismos tienen los estudiantes. Es el caso de los docentes de los centros bilingües y su manejo de la L2 en la que imparten (o debieran impartir) sus clases.

Me he llevado una desilusión cuando la he visto dar la clase de inglés entera en español excepto cuando tenía que referirse al vocabulario del tema nuevo, que por cierto para como lo ha pronunciado todo era preferible que no hubiera abierto ni la boca. Todo lo que os cuente es poco: es como si las palabras en inglés las pronunciara tal y como se escriben.

E06-2.1.26-04/02-17:24

Las diferentes actitudes con que los tutores profesionales se enfrentan a los diferentes aspectos de su trabajo, incluyendo los ya mencionados de reciclaje, competencia y orientación metodológica y otros como la relación con los niños o la planificación, conforman otro concepto algo difuso que podríamos llamar honradez profesional. Los estudiantes tienen en una alta valoración la importante responsabilidad social que tiene la labor del docente, de modo que valoran de manera muy positiva a aquellos maestros que se toman más en serio su trabajo, más allá de las tareas que el sistema parece exigirles, reconocen el esfuerzo de quienes tratan de sacar partido a los recursos disponibles, o denuncian la actitud de aquellos que de forma prepotente se instalan en la desidia y no parecen interesarse por los alumnos o por las clases o, en suma, por su trabajo.

En las tres semanas de prácticas pude comprobar la de trabajo y esfuerzo que requiere la profesión de maestro. Creo que mi tutora es una persona especialmente trabajadora y entregada a su trabajo, la admiro muchísimo y es una pena que haya maestros que no se tomen su trabajo tan en serio como ella.

Cuando yo llegaba por la mañana a clase (8:50 aproximadamente) ella ya había pasado por allí para organizar sus cosas. En las 5 horas que los niños permanecen en clase, ella no se sienta en su silla para nada, ¡ni la toca! Al principio me chocó, pero al segundo día más o menos ya me lo había contagiado, era imposible no estar paseando por las mesas para ayudar o revisar. En el recreo, ella va siempre al patio a vigilar aunque no le toque guardia (¡Porque le gusta ver ella misma a los niños!). Cuando llegan las 2 de la tarde, ella sale con la fila a entregarle cada niño a sus padres, y luego vuelve a la clase para recoger sus cosas y organizar el material que va a necesitar esa tarde en su casa para preparar la clase del día siguiente. O sea, que no salía antes de las 3 ningún día. Además, la mayoría de los días tenía reuniones o tutorías...estaba allí casi todas las tardes.

E14-2.1.84-18/02-14:18

Por último, otro de los conceptos que se ponen en juego para describir a los tutores profesionales es la relación entre docentes. Las narraciones de los estudiantes reflejan la complejidad de las relaciones entre los maestros: hay quienes se llevan bien y quienes

están o se sienten marginados o abiertamente se critican. Lo que los estudiantes parecen entender es que la colaboración entre profesores es difícil.

Desde que llegué el primer día a acompañar a mi buddy me dio la sensación de que en ese colegio había muy buen ambiente, nos recibieron estupendamente, y al poder asistir a una reunión de profesores, vimos también la buena relación que había entre ellos. Tras llevar una semana formando parte del colegio, como quien dice, lo que más destaco de él es el trato tan afectivo que se produce entre los profesores y de estos con los niños. Es algo muy diferente a lo que yo viví en las prácticas del año pasado, que me habían hecho forjar una idea equivocada de lo que es la enseñanza pública. Sé que esto es algo muy personal, que habrá profesores de todas las clases, y que entre los mejores surgirán roces también, pero no creo que sea casualidad que todos los profesores de un mismo colegio tengan una convivencia ejemplar y un trato tan especial con los niños; seguro que a la directora del centro hay que agradecerle muchísimo.

E14-2.0.30-31/01-01:49

Las destrezas de relación con los otros maestros no están en el currículo. Podría decirse que en la facultad solo se considera la figura del maestro como individuo aislado en su aula, así que cuando se enfrentan a esto no cuentan con recursos y viven la situación con una cierta ansiedad que les lleva a tratar de mimetizarse y conformarse (en definitiva ellos solo estarán en el centro unas pocas semanas) para no provocar conflictos.

Amalia te entiendo, a mí también me da mucha rabia cuando veo que las clases de inglés se limitan únicamente a completar _chas, a hacer dibujos y colorear y lo que es peor a copiar diálogos del libro de texto (tal y como te lo digo, una auténtica aberración) ¡A veces parece que estoy en una clase de inglés de hace veinte años y que el tiempo no ha pasado! Creo que ahora mismo en los colegios donde estamos no podemos cambiar nada, pero sí debemos ir teniendo en mente lo que cambiaríamos, cómo realizaríamos los cambios, nuestras preferencias a la hora de enseñar... Yo creo en el cambio en la enseñanza del inglés y quizás algún día podamos llevarlo a cabo entre todos. ¡Ánimo Amalia, somos una generación con ganas de trabajar y sobre todo con ganas de que los alumnos aprendan!

E09-2.1.8 (2)-02/02-19:18

Con la ayuda de estas guías conceptuales, los estudiantes van calificando a sus tutores profesionales como buenos o malos.

Los buenos son los que prestan ayuda a los estudiantes, atienden a sus necesidades, pertenecen a su especialidad, les impulsan a implicarse, están motivados y responden a ese perfil de maestro joven que se comentaba con anterioridad, que tiene capacidad de aprender, sigue modelos metodológicos innovadores, pero también toma distancia de lo aprendido en la facultad porque el contacto con la realidad le ha transformado y ahora entiende de verdad lo que significa educar, tiene una buena relación con los alumnos y habla su propio lenguaje y, en definitiva, está entregado a su trabajo.

Los buenos tutores profesionales son de vital importancia, porque son los que permitirán a los estudiantes tener un modelo que seguir, ya que si no ven en funcionamiento las teorías aprendidas en la facultad no pueden validarlas. De la observación del tutor pueden entonces surgir conflictos teoría/práctica.

Si no son capaces de corroborar el modelo, pueden comenzar a cuestionar su pertinencia. Y esto, que es algo a lo que parecen resistirse inicialmente, va ocurriendo conforme avanza el contacto con la realidad educativa. Podemos hablar así del inicio de un proceso de mimetización o adaptación.

Los otros docentes son malos porque no suponen para los estudiantes una oportunidad de aprendizaje, o así lo estiman ellos. Siguen una metodología anticuada y se centran demasiado en la disciplina y el orden; pero, sobre todo, los tratan como a alumnos y no les brindan oportunidades de intervención, o cuando lo hacen estas son demasiado guiadas, con lo que no tienen la posibilidad de probar lo que ellos quieren. En definitiva, los malos tutores profesionales limitan las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes porque no son modelos que quieran seguir y porque no les permiten usar su clase como laboratorio de pruebas.

A partir de esta conceptualización de los tutores profesionales se desprenden, al menos, tres modelos distintos de relación que a su vez ponen de manifiesto diferentes grados de implicación afectiva. Como es obvio, aunque esta clasificación parte de las narraciones de los estudiantes no por ello es exhaustiva, y las valoraciones implícitas en la misma son las que hacen los propios estudiantes. Además, es necesario ser conscientes de que los modelos que se exponen a continuación no necesariamente se conservan fijos a través de las relaciones de los estudiantes con sus tutores, aunque esto sea lo más común, sino que pueden responder a la forma en que se resuelven diferentes situaciones concretas.

Un primer modelo, que coincide con las narraciones más entusiastas sobre los tutores profesionales, es el de colaboración. El tutor tiende a tratar al estudiante en prácticas como a un igual, un maestro más con quien colaborar y que le puede ayudar a desarrollar sus tareas. En estos casos la opinión del estudiante puede ser tan válida como la del tutor y, por lo tanto, tenida en cuenta. Este tipo de situaciones resulta muy gratificante para

los estudiantes y les refuerza en la idea de que son ellos, como nueva generación de profesionales, los que pueden introducir novedades en la enseñanza.

No me trata como a una silla, ni como a una mesa, ni como una ayudante que viene un mes a quitarte trabajo, ni como a una alumna. Ella me trata como una compañera, a veces yo soy la maestra para ella, lo que me hace sentir un poquito importante.

E02-2.1.54-09/02-01:48

Resulta que al llegar a clase, teníamos planteadas mil actividades relacionadas con la paz (móviles, fichas, murales, palomas de papel, salida al patio, barcos de papel con ayuda a Haití)... Los niños de "mi tutoría" al ser tan pequeños hacen las actividades más lentos porque se entretienen muchísimo. Aquí es donde yo ni corta ni perezosa le suelto a mi tutor que veo que pierden mucho el tiempo en manualidades y que dedican poco tiempo a inculcar valores relacionados con la instauración de la paz.

Entre tijeretazos, papeles, colores y la radio con la música, mi profe decide parar estas actividades para hacer una asamblea y hablar sobre la paz (por fin un poco de sentido común aunque no quiero decir que las manualidades no sean importantes también).

E04-2.0.23-29/01-23:50

Este tipo de reacción por parte del tutor profesional produce, a su vez, un refuerzo general del rol de maestros en los estudiantes en prácticas. De alguna forma el trato recibido por el tutor les hace sentirse como "maestros completos", a partir de la vivencia de experiencias en las que comparten con él, en igualdad de condiciones, las preocupaciones, las tareas y el lenguaje.

Las situaciones que alejan al estudiante del rol de maestro y lo sitúan en el de estudiante generan inseguridad e insatisfacción, son menos enriquecedoras y tienden a situarlo como a un mero observador, lo que da paso a un segundo modelo de relación.

El segundo modelo corresponde al tutor profesional que hace sentir al estudiante en prácticas como a un intruso. Este tutor no le deja sentirse como maestro, y lo coloca en una posición más cercana a la de sus propios alumnos que a la de un estudiante universitario. Los estudiantes relatan que se sienten desincentivados ante este modelo de relación que pone coto a sus posibilidades de desarrollo.

ME alegra saber que no he sido la única en levantarme así!! jaja ... Créeme Laura, me ha pasado lo mismo que a ti!! De estar sin ganas y sin esperanzas de que algo salga bien, llegas a la clase y ves que los niños te responden (a pesar de que la profesora t quita las ganas, por lo menos en mi caso) a una actividad nueva para ellos.

E16-2.1.11 (2)-02/02-20:44

El tipo de docente que da lugar a este modelo de relación con los estudiantes en prácticas encaja con lo que los estudiantes llamarían un docente “anticuado”, tradicional, cuyo comportamiento y modo de llevar la clase genera no poca controversia. Los estudiantes en prácticas relatan cómo sus tutores profesionales los sorprenden y los escandalizan con su pedagogía, y los perciben como obstáculos a la innovación. Sin embargo, se reservan estas críticas para el resto de compañeros de prácticas, evitando tratarlas con el tutor. En este sentido, debaten entre ellos cómo tenerlo contento, sin salirse del libro y a la vez haciendo algo medianamente sensato; conspiran, se dan recomendaciones... es importante tenerlo satisfecho y que no se dé cuenta de que innovas.

Este desfase entre las ideas del estudiante y el proceder del tutor profesional da lugar a un empobrecimiento de la relación entre ambos, que parece responder a un cierto miedo/respeto a la figura de autoridad del tutor, reforzando por tanto el rol de alumno del estudiante.

Por último, el tercer modelo responde a un tutor profesional que no vive como una responsabilidad la aceptación a su cargo de un estudiante en prácticas, dejando que sea el estudiante el que tome sus propias decisiones sobre qué hacer y abandonándolo a su suerte en más de una ocasión. En este caso es el estudiante quien ha de defender los límites del programa de prácticas.

Cuando la relación que establecen con el tutor profesional pone a los estudiantes en la condición de meros asistentes, la experiencia les resulta frustrante, pero cuanto mayores son las cotas de libertad que les deja el tutor profesional a la hora de ejercer el rol de maestros, más potencialmente gratificante es la experiencia.

El caso extremo es cuando el estudiante en prácticas se queda solo ante el grupo clase ejerciendo de sustituto, posibilidad que, pese a estar prohibida por el reglamento de las prácticas, se da más de una vez. Este reto resulta tremendamente atractivo para los estudiantes, que no dudan en aceptarlo. En el siguiente ejemplo podemos ver la frustración de un estudiante cuando ve aparecer a un auténtico maestro sustituto en una clase que se suponía que tenía que dar él.

Hoy he llegado un poco nerviosa al cole, porque el viernes mi tutora me dijo que hoy sólo estaría a primera hora, después no iba a estar, por lo que yo me iba a "encargar" de todas las clases (porque los lunes tengo 6 o 7 aulas diferentes), ella dejó fichas para los cursos, la mayoría para

colorear, pero yo tenía en mente algunos juegos para que los niños hablen en inglés, cosa que no hacen.

Cuando llegué no me sorprendió ver allí a un profesor sustituyendo, lo que sí me sorprendió fue ver que estaba haciendo exactamente lo que YO tenía que hacer.

No sé si lo hizo queriendo o sin querer, pero ni siquiera me dejó explicarle lo que mi tutora me había explicado a mí.

Intenté proponer actividades orales entre los alumnos, pero prefirió hacerlo a su manera.

E02-2.1.8-02/02-02:08

Este ejemplo pone de relieve la importancia que los estudiantes dan al reconocimiento por parte del tutor profesional de sus acciones, así como a la confianza que depositan en ellos. Así se vanaglorian de haber recibido la enhorabuena de sus tutores por la clase que han dado, del mismo modo que temen recibir cualquier comentario negativo, hasta el punto de dejar de hacer determinadas cosas por miedo a molestar.

Los niños de 1º B tienen Inglés dos horas en semana, martes y viernes. El martes pasado dedicaron la hora a terminar una actividad de trabajos manuales que habían empezado en Educación Artística. En mi colegio los alumnos tienen las clases de Plástica en Inglés, aunque en este caso es una oportunidad muuuy desaprovechada porque se las da la profesora que se ha jubilado (que no tiene mucha idea del idioma) de forma que da la clase íntegramente en castellano. En otra situación intentaría intervenir, pero con ella no me atrevo puesto que no quería tener alumna de prácticas, así que cuánto menos interfiera en su trabajo mejor.

E15-2.1.23-03/02-23:21

Tal y como se han narrado los modelos de relación entre los estudiantes y sus tutores profesionales, podemos concluir que un buen número de tutores no tienen claro cuál es su papel para con los estudiantes o bien deliberadamente se abstienen de llevarlo a cabo. La tutorización en la mayoría de los casos es pobre o carece de una orientación clara, y en ello la facultad ha de tener una clara responsabilidad.

Aunque se pudiera suponer que el tutor profesional debiera constituirse explícitamente en monitor fundamental encargado de acompañar y orientar a los estudiantes en sus prácticas, como ya se ha visto, el caso es que no suele ser así. Más bien, los estudiantes son considerados por sus tutores bien como apoyo para el desarrollo de sus clases, bien como estorbo con el que han de lidiar de la mejor manera posible hasta que pase el periodo de prácticas, o en cualquier caso en algún punto cercano a cualquiera de estos dos extremos; pero raramente podemos observar que los traten como aprendices.

Esta actitud que podemos observar en los tutores profesionales delimita el tipo de instrucciones que los estudiantes reciben de los mismos para modular sus intervenciones con el alumnado. Los escenarios más frecuentemente descritos por los alumnos hablan de libertad absoluta para el desarrollo de sus tareas o bien de necesidad de continuismo, con instrucciones precisas sobre cómo reproducir lo que el tutor acostumbra a hacer en la clase.

Sara! estoy en las mismas que tú xD pero yo ya he dado clase hoy y también me tocará mañana. Yo he procurado hacerlo a mi manera (en inglés) pero sin salirme del temario, pero haciendo cambios en las actividades y ordenándolas como yo he creído conveniente. De todas formas mi tutora ha intervenido varias veces para decirme que tengo que traducir y apuntar el vocabulario porque ella hace dos exámenes que son actividades y vocabulario español e inglés. Así que no me queda otra...cuando tengas tu propia clase serás libre de investigar cosas nuevas y no tendrás la presión de alguien que tiene hecha ya su monotonía:) pero mientras, hazlo a tu manera pero teniendo en cuenta la de tu tutor. Esa es mi opinión espero que te sirva. Y espero que nos podamos ayudar mutuamente porque veo que estas en las mismas que yo!!!

E12-2.1.1 (5)-01/02-18:16

Este último tipo de instrucciones hace que los estudiantes se lamenten de la imposibilidad de poner en práctica sus propios diseños, o de la imposibilidad de innovar o de poner a prueba modelos solo conocidos en la teoría, y contrasta con aquellos otros relatos de desconcierto cuando la máxima es la libertad de acción, desconcierto en este caso por no saber qué hacer o por dónde empezar.

Ojalá me dé alguien alguna idea, porque mi tutora me ha dicho que me deja hacer lo que quiera (dentro de lo que se pueda) con los de infantil, pero la verdad es que no sé mucho sobre los pequeños.

E17-2.0.21 (7)-30/01-20:15

En cualquiera de los dos casos, aun siendo las reacciones opuestas y contradictorias, se puede interpretar que los primeros pasos de los estudiantes en el desarrollo de su actividad como docentes resultan para ellos extremadamente complejos, sobre todo en términos de elección, qué hacer entre todo aquello posible, que es mucho y en casi todos los casos terreno aún por explorar.

Ni las instrucciones que tienden a dirigir en exceso la intervención, ni aquellas que dejan cotas absolutas de libertad, parecen en cualquier caso haber sido emitidas pensando en el desarrollo de los estudiantes, sino más bien en las preocupaciones del tutor, que o bien quiere impedir que el estudiante actúe con su grupo clase de manera disruptiva,

alterando el curso habitual de las cosas, o bien evita tener que prestar un apoyo costoso en términos de dedicación y esfuerzo.

4.1.3.2. *El alumnado*

En los diarios de los estudiantes en prácticas, encontramos abundantes narraciones que muestran asombro ante las habilidades de los alumnos y ante las actividades en que estos las despliegan. Viven con perplejidad que la acción educativa rinda sus frutos y que los alumnos aprendan, sorprendiéndose del tipo de actividades que pueden realizar con ellos.

Estoy en el colegio (Colegio), en la clase de los más peques, 3 años, y estoy ¡encantada con ellos! Sinceramente, al principio yo creía que no me gustaría mucho porque pensaba que todo el tiempo era jugar y cantar, jugar y cantar...pero que va, estamos todo el tiempo haciendo cosas, incluso un mural de Joan Miró donde ellos hacen sus propios cuadros (si es que son unos artistas...).

E13-2.0.15-28/01-19:49

Las tutoras de primero han aprovechado la ocasión para pedir al padre de uno de los niños de este curso que viniese a impartir una charla. Este hombre es traumatólogo y colabora en verano con Médicos sin Fronteras. Estuvo enseñando a los alumnos fotografías de un pequeño pueblo de Camerún donde realiza su labor, y, aunque parezca que los niños son muy pequeños para comprender estos temas, se han quedado con las ideas principales tras la charla. Estaban muuucho más atentos de lo que he visto yo a algunas personas en clases de la facultad, incluso cuando pudiese parecerle éste un tema algo aburrido, sabían que se estaba hablando de algo importante. Ha habido muchos momentos espontáneos que nos han hecho reír a los profesores que estábamos allí: ohhhs de exclamación al saber que Etoo nació en ese país, preguntas sobre por qué llevan camisetas de equipos de fútbol españoles, caras de asombro al verlos jugar con ruedas viejas y palos, interés por cómo "ponía derecha" el médico las piernas de los niños que habían crecido con falta de calcio, normalidad al verlos comer plátanos "como yo en el recreo",... comentarios inocentes que no entienden por qué estos niños pasan hambre mientras que ellos tiran parte del desayuno muchas veces porque no tienen más ganas...

E15-2.1.66-12/02-01:17

Este hecho pone de relieve que cuando los estudiantes desembarcan en los colegios traen consigo un conjunto muy diverso de conceptos erróneos o sesgados sobre qué son y cómo se comportan los alumnos. Analizaremos a continuación algunos de los más frecuentes, relacionados con la edad, las condiciones socioeconómicas o las necesidades de apoyo específico, y cómo influyen en la relación que los estudiantes mantienen con el alumnado, a quien llegan a considerar en ocasiones como al enemigo en virtud de estas circunstancias.

La edad de los alumnos y cómo esta puede condicionar la relación que los estudiantes pueden mantener con ellos es quizá uno de los temas que más comentarios acumula en el blog.

Los estudiantes piensan que los alumnos más pequeños son encantadores, por definición. Tienen, por tanto, mejor comportamiento, ya que son más inocentes y están menos maleados, son más participativos, al estar más motivados, y tienen mayor capacidad para aprender, lo que les sorprende mucho, pues inicialmente tienden a pensar lo contrario.

Aunque a veces se caiga en la ingenuidad de que los más pequeños no entienden o no recuerdan lo que sucede, hay momentos en los que descubres que son como esponjas. Por poner un ejemplo, la semana pasada le leímos un libro sobre unos monstruos que contenía un esquema repetitivo al que se le iban añadiendo cada vez más elementos; hoy en la asamblea quería hacer el experimento de si de verdad se acordaban de la historia y han sido capaces de reproducir no solo la retahíla completa sino también los gestos que hicimos para acompañarla y hasta los comentarios que realizamos durante la lectura. No hay que subestimar lo que un niño es capaz de comprender y aprender.

E03-2.1.31-05/02-01:10

No es esta la única sorpresa que los alumnos más pequeños dan a los estudiantes; además de la gran capacidad para aprender o del conjunto de conocimientos académicos que ya poseen, sorprende que sepan distinguir el ocio del trabajo, que sean autónomos y desarrollen un alto grado de responsabilidad, y el hecho, tal vez más evidente, de que se les pueda hacer felices con poco.

Precisamente a esta característica los estudiantes pueden sacarle un gran provecho. Toman ventaja de la credulidad de los estudiantes, de la facilidad para satisfacerlos, para simplificar la oferta educativa que les presentan, a veces demasiado pobre y demasiado apegada a las rutinas.

(...) a mí me encanta ir a la clase de los pequeñitos a dar inglés, son felices con cualquier cosa, se lo creen todo, y da gusto ver sus caras de ilusión por pequeñas cosas.

E03-2.0.21-29/01-00:41

Los alumnos mayores, en cambio, son percibidos a priori como más complicados, con peor comportamiento, menos espontáneos, ya que han adquirido un conjunto de hábitos difíciles de cambiar, y su capacidad para aprender (o deberíamos decir la capacidad de

los estudiantes para enseñarles) está limitada por estos hábitos o estilos de aprendizaje ya adquiridos, que son determinantes.

Los estudiantes tienden a pensar que estos alumnos serán unos desvergonzados, que se van a reír de ellos, les van a faltar al respeto y les van a plantear muchos problemas de disciplina. Esta idea está asociada al miedo que les provoca enfrentarse a adolescentes, dadas las características propias de ese momento del desarrollo y lo difícil que puede ser lidiar con ellas; pero también está asociada a su falta de capacidad para afrontar ese hecho con estrategias concretas que permitan acompañarlos adecuadamente en esta “edad difícil”, un momento del desarrollo con características que son lógicas, previsibles y naturales.

Sin embargo, igual que ocurre con los alumnos más pequeños, esta visión apriorística, prejuiciada, cambia cuando los estudiantes avanzan en sus prácticas, hasta el punto en que se sorprenden con el comportamiento de los alumnos mayores y hacen relatos sobre su inocencia a pesar de su edad.

Con los grandes me va estupendamente, porque, aunque algunos vengan de barrios marginales y sean un poco macarras, me he dado cuenta de que son niños todavía disfrazados con oros, piercings, crestas de colores, etc. De hecho me he dado cuenta de que cuanto más grandes y más pintas de "chuláncanos" mejor me llevo con ellos y mejor les caigo (por suerte para mí) ^^.

E17-2.0.31-31/01-20:17

A raíz de las discusiones sobre las características de los alumnos en función de su edad, se abre un interesante debate sobre la imaginación y la creatividad de los alumnos. Los estudiantes observan que la relación entre la edad y la imaginación parece ser inversamente proporcional. Les fascina la capacidad de crear de los más pequeños y se preguntan, expresando su deseo por que las cosas fueran diferentes, por qué los alumnos mayores carecen de ella.

Loreto, ¡qué alegría tener unos alumnos con tanta imaginación! No sé qué es lo que ocurre, qué clase de transformación va teniendo lugar, pero a medida que se va avanzando en cursos de primaria parece que los alumnos van perdiendo esta facultad. Por ejemplo a los de sexto se les pide que inventen y piensen un slogan para una campaña publicitaria y empiezan todos "hay es que no sé", "es que de verdad que no sé", "No se me ocurre nada"... Y cuando a uno se le ocurre algo, a todos los demás se les ocurre lo mismo pero de otra forma o cosas parecidas. ¡Pues no que parece que la edad y la imaginación son inversamente proporcionales!

E09-2.1.25 (1)-04/02-18:51

Si bien muchas respuestas recurren a argumentos manidos, algunas llegan a hacer la reflexión de que el origen de la falta de creatividad de los alumnos más mayores pueda radicar, precisamente, en la acción del sistema educativo, es decir, en lo que los maestros les han enseñado a través de condicionamientos orientados al orden y la disciplina, que ellos mismos comienzan a reproducir ya desde las prácticas, y en los procesos de socialización que tienen lugar en el centro educativo.

Pienso que vamos progresivamente disminuyendo nuestra creatividad e imaginación debido al aprendizaje memorístico y PASIVO al que estamos acostumbrados. La mayoría de los ejercicios de comprensión de los temas son de repetición, de manera que... adiós a la innovación!! (Eso creo yo que pasa, entre otras cosas, claro está). También influye dentro del aula y del centro la edad: cuando somos más pequeños, somos más espontáneos, ingenuos, inocentes... porque aún no tenemos adquirido el sentido de la vergüenza y del ridículo. Conforme vamos siendo mayores muchos no se atreven a decir o hacer lo que piensan por 'el qué dirán' y porque ya conocen las normas sociales (lo que está 'bien' y 'mal').

E19-2.1.25 (6)-07/02-18:34

El contexto socioeconómico de los centros educativos a los que son asignados los estudiantes marca también las narraciones sobre las relaciones que mantienen con sus alumnos.

Se habla sobre centros de élite, en los que se describe a alumnos con un alto nivel educativo, y centros de barrios marginales, donde los alumnos tienen necesidades específicas debido a su origen socioeconómico. En ambos casos, las primeras impresiones suelen ser de prevención: la buena formación de los alumnos de los centros de élite se percibe como amenaza ya que puede ser superior a la de ellos mismos y, finalmente, el sobreentendido mal comportamiento y los rasgos casi delincuenciales del alumnado de centros marginales limitan lo que se puede trabajar con ellos, ya que prácticamente cualquier iniciativa será estéril.

En este sentido, los estudiantes encuentran una justificación al mal comportamiento de los alumnos en su baja extracción social.

Por otro lado, hoy, en la clase de primero, mi tutora y yo no hemos podido dar clase, puesto que los niños son mayoritariamente de zonas marginales y tienen poca educación entre ellos y con nosotros.

E17-2.1.12-02/02-21:12

A partir del contacto con estos alumnos, en cambio, empiezan a pensar que son más agradecidos que “los otros”, porque tienen falta de cariño y afecto y porque tienen más ganas de aprender para poder salir de la pobreza, lo que no deja de ser un nuevo prejuicio.

¿Qué tal Esperanza? Tranquila, los niños de esos colegios luego son los más agradecidos... cualquier cosa que consigas te parecerá el mayor logro del mundo ;) Te lo digo por experiencia propia, estuve hace tres años de voluntaria en el (Barrio), y todavía veo a niños por la calle que se siguen acordando de tooodo lo que hicimos juntos.

E15-2.0.3(7)-27/01-00:34

Tranqui Esperanza, tú "sas" que yo estoy también en un cole un poco... especialito... Pero lo que han dicho Paula y Adriana es verdad verdadera. Los niños más "trastos" (una forma de llamar a los que van con los oros y los "pírcines" y eso) luego me están tratando muy bien y la verdad es que les falta un poco de cariño y afecto... Por eso cuando le das el más mínimo te quieren mucho.

E17-2.0.3 (9)-28/01-17:43

Los estudiantes perciben las necesidades específicas de apoyo educativo como agresivas, les resultan muy difíciles de trabajar y provocan en ellos sentimientos en principio de lástima, luego de hastío y, finalmente, de indiferencia, porque piensan que no hay nada que hacer.

Empiezo mi entrada contando mi mala experiencia en el día de la paz...para ello os aclaro que en mi clase hay una niña que tuvo un problema al nacer y que eso le perjudica en su actividad motora y en todo lo que tiene que ver con su cuerpo (...) la niña es incapaz de hacer algo ella sola, ni juega con sus compañeros, ni habla con ellos, ni pide papel para los moquitos, tarda mucho en merendar porque teme salir al patio

Pues el día de la paz ella muerta de miedo porque era algo nuevo y no sabía cómo actuar su reacción fue llorar a lágrima viva...la cogí de la mano porque era incapaz de verla sentada con los otros niños llorando enmorcida (...) la pobre estuvo todo el acto cogida de mi mano llorando...que sufrimiento de ella y de mí, que me moría al verla así!

E13-2.0.26-30/01-14:43

En estos casos, sienten la necesidad de explicar el porqué de las necesidades específicas, pero en lugar de hacerlo desde una perspectiva profesional, tendente al desarrollo de estrategias de intervención, lo hacen de forma anecdótica.

Algunas de estas concepciones sobre los alumnos relativas a las necesidades específicas de apoyo, bien sea por cuestiones socioeconómicas o culturales, bien por algún tipo de problema del desarrollo o limitación sensorial, parecen cumplir una función importante en el desarrollo de su vocación y en la motivación (si es que es tan simple discernir entre

ambas) con que abordan la adquisición de experiencia en la práctica y el ejercicio de la profesión docente.

También, hay un cierto acuerdo (y esto puede venir del ideario colectivo de la profesión docente) en que trabajar con este tipo de necesidades específicas supone uno de los hándicaps del maestro. Y de algún modo los estudiantes justifican que con estos alumnos no se puede trabajar bien: se hace solo lo que se puede. Estas ideas previas pueden llevar a una conceptualización del trabajo del docente como tarea meramente compensatoria (dar cariño, llegar a donde se pueda...) asumiendo a priori que con determinado tipo de alumnos no se puede conseguir más. Los estudiantes no llegan a hacer una reflexión sobre la vocación transformadora de la educación, sino que emplean las necesidades específicas como justificación de intervenciones fallidas y logros mediocres en el desarrollo de sus destrezas profesionales.

Estas conceptualizaciones o categorizaciones de los alumnos están muy ligadas a las dudas que tienen los estudiantes sobre cómo canalizar adecuadamente toda la afectividad que se genera en sus relaciones con ellos. Este es uno de los temas que les preocupa en sus narraciones y comentarios, y también en varias de las conversaciones mantenidas con los tutores académicos.

En un principio, perciben las muestras de afecto de los alumnos como amenaza y tienen mucho cuidado a la hora de demostrar sus sentimientos hacia ellos. Después, poco a poco, se van dejando arrastrar, sobre todo en el caso de los alumnos que consideran más débiles: los más pequeños y los que presentan necesidades de apoyo educativo específico; sin embargo, tienden a ser muy estrictos en lo que se refiere al resto de alumnos, a los considerados como más fuertes. Finalmente, en la despedida del centro educativo al final del periodo de prácticas, dan rienda suelta a las muestras de afecto.

Los estudiantes no entienden demasiado bien la expresión de sentimientos por parte de los alumnos. Se sorprenden de que estos se tomen pequeñas cosas demasiado en serio, o de que se agobien por nada.

El otro día un niño se puso a llorar, era de 2º. Le pregunté que qué es lo que le pasaba, y me dijo que yo le prometí al principio de la clase que iba a estar a su lado en la clase, y que no lo había cumplido. Pero todo esto a lágrima sueltaaaa xD A mí hasta se me pusieron los ojos llorosos jaja No es como lo que tú has contado, pero bueno... me ha venido a la cabeza ^^

E11-2.1.51 (3)-09/02-12:43

En su intento de comprender las reacciones de los alumnos que les desconciertan, los estudiantes tratan de hacer un diagnóstico. Piensan que en algún lugar debe estar la responsabilidad de que los alumnos lloren o se ofusquen o demuestren demasiado afecto: que el alumno tenga alguna necesidad específica no cubierta, o que exista una responsabilidad de la familia o de su contexto sociocultural y económico, o incluso que el tutor profesional no lo trate de forma adecuada.

Si bien la intención puede ser buena y una mirada diagnóstica no esté de más en muchos casos, resulta evidente que los estudiantes no se aperciben que estos comportamientos que tanto les sorprenden son completamente normales en los niños, sobre todo cuando el clima afectivo no es el adecuado.

Ya se ha dicho que los estudiantes estiman que hay unos alumnos que merecen un trato más afectivo que otros. Mientras a unos el afecto les puede ser beneficioso, a otros en cambio puede coartarles el desarrollo de su autonomía o menoscabar su autoestima. Esta particular visión de las necesidades de afecto de los alumnos responde más bien a los miedos y a los prejuicios de los estudiantes en prácticas.

Así, se sienten apenados por los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico de algún tipo, sobre todo si estas responden a alguna clase de limitación sensorial o de movilidad, o está ocasionada por un trastorno del desarrollo. También la privación sociocultural, o simplemente una baja extracción social, hace que los alumnos caigan en esta categoría y por lo tanto sean merecedores de mayores dosis de afecto y de atención inespecífica (como contrario de profesional) que el resto de los alumnos.

Ay Jaime me encanta lo que has contado! Son niños adorables! Que por supuesto tendrá su dificultad trabajar con ellos, pero piensa que son como bebés! Y que gracioso (el niño) no? jajaja son felices en su mundo y eso es lo primero que deben ser así que ya está! Porque dices que no te sientes motivado? Con lo que es la profesión de maestro de Educación Especial o con la metodología de la profesora? Porque si es la metodología cuando tú seas profesor tú llevaras a cabo la que tú creas conveniente...cuéntame!

E13-2.0.29 (3)-31/01-16:22

Este tipo de trato diferenciado está claramente basado en prejuicios, que pueden incluir el racismo, la xenofobia y el clasismo, además de la edad: los estudiantes piensan que los alumnos más pequeños son merecedores de más cariño que los mayores, aparte de que pueda resultar menos arriesgado dárselo, probablemente porque piensan que los

alumnos menores están más indefensos y manifiestan sus emociones con más facilidad, sobre todo a través del llanto.

En estos casos en que los estudiantes sí se permiten mostrar afecto (por este tipo concreto de alumnos que se ha descrito y que se pueden calificar como los más débiles a sus ojos), se dan cuenta de que los alumnos son muy agradecidos, que tienen una respuesta afectiva proporcional, que son muy cariñosos.

Sin embargo, los estudiantes no son capaces de ver que tal vez estas mismas demostraciones de afecto serían igualmente adecuadas para el resto de alumnos; más bien al contrario, se plantean si no deben también restringirlas con estos alumnos débiles, por su bien.

Yo me puedo sentir un poco identificada contigo en esto Rosa. En mi clase hay un niño con hiperactividad lo que le lleva a tener un déficit de atención importante. Mi tutora me lo comentó desde el primer día, de modo que nunca me he visto en tu situación, pero sí que me pude fijar en cómo lo trataba ella. Y estoy de acuerdo con lo que te dijo a ti la profesora. Debemos tratarlo como al resto de compañeros, siempre teniendo en cuenta a quien nos dirigimos, pero nunca dejándole hacer lo que quiera porque si no este niño se escudará en su situación para aprovecharse de la compasión que le puedan prestar los demás. Hay que ayudarlos pero no sentir lástima por ellos.

E15-2.1.38 (2)-07/02-22:24

Aunque no lo tienen del todo claro, dudan y se preguntan si deben tratar a los alumnos que ellos consideran más débiles como a los demás, o si deben tratarlos de distinta forma para no herirlos.

(...) había un niño, que seguía hablando a la vez que yo hablaba y me preguntaba cosas del estilo ¿qué hay que hacer? después de acabar de explicar lo que había que hacer varias veces... Entonces me cabré un poco y le dije que él no podía estar hablando continuamente mientras yo o algún compañero hablaba y que, por eso, no se había enterado de lo que había que hacer... Sus compañeros me dieron también la razón, pero yo noté como este niño se sentía un poco mal... Después de la clase, le comenté a mi tutora lo que me había pasado con ese niño y me explicó que era un niño con principios de autismo y que solía comportarse así... Entonces me sentí un poco mal por haberle echado la bronca y haberlo hecho sentir mal...

E18-2.1.38-07/02-15:57

Nuevamente se lamentan ante la posibilidad de haber ofendido a un alumno porque es débil, no porque piensen que ofender a un alumno simplemente está mal. Su esquema de comportamiento afectivo está aún por determinar. Aparte de los conocimientos que

los estudiantes puedan tener sobre la inteligencia emocional⁷⁹, que parecen quedar al margen, en principio las influencias contextuales inclinan la balanza hacia una perspectiva tradicional de la gestión del afecto en las aulas, en aras de una mayor seguridad en sí mismos que, lamentablemente, miden en función de la distancia afectiva que los separa de los alumnos.

Los estudiantes piensan que es necesario establecer unos límites a los alumnos e imponérselos ellos mismos en lo que se refiere a las demostraciones afectivas. Así, disocian el hecho de tomar cariño a sus alumnos y de demostrárselo. Piensan que es preciso ocultar los sentimientos por muchos motivos: porque los alumnos pueden aprovecharse de esto haciendo uso del chantaje emocional, porque la expresión de afecto puede dar lugar a desigualdades en el trato (no todos los alumnos recibirían las mismas dosis de afecto, ya que los estudiantes tienen alumnos preferidos frente a otros que no lo son) o frenar el desarrollo de su autonomía... Además pueden crearse situaciones en las que los alumnos pierdan de vista que están relacionándose con un profesor y en cambio traten a los estudiantes como a iguales.

jajajaja, síiii, son la caña... aunque estoy viendo que me he acercado demasiado a ellos y ahora me parece que piensan que soy su amigo... tengo que buscar un punto intermedio.

E17-2.1.36 (8)-08/02-19:21

Frente a este tipo de concepción de las relaciones que los estudiantes tienen con los alumnos, hay quienes piensan que no es preciso establecer una distancia constante con ellos, pero sí tener la capacidad de distanciarse cuando es preciso.

Lo del trato a los niños...sé que es difícil, pero creo que la teoría es sencilla: sólo hay que saber ponerse serio cuando hace falta, no tratar a los niños de manera más distante siempre para que no cojan confianzas o les cojas cariño.

E14-2.1.24 (1)-04/02-01:17

Todo este discurso acerca de las muestras de afecto con los alumnos, está muy relacionado con la imagen que los estudiantes quieren dar ante los alumnos en el ejercicio de su rol de maestros, y con la necesidad que este ejercicio genera en términos de mantenimiento del orden, de control del grupo y de petición de respeto a los alumnos.

⁷⁹ Entendida como la capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos (Goleman, 1995).

Los estudiantes piensan que es difícil cumplir con estos requisitos si se muestran demasiado cercanos a los alumnos.

Sin embargo piensan que los alumnos son conscientes de su comportamiento, de modo que cuando hacen algo que se puede calificar como malo y son reprendidos por ello, lo entienden y asumen su responsabilidad. De modo que regañar a los alumnos no priva a los estudiantes de su cariño y viceversa, mostrarse serio y desplegar su autoridad cuando es preciso no ha de ser interpretado por los alumnos como una falta de cariño, ni el estudiante lo hace desde la ausencia de afecto por sus alumnos.

A mí me cuesta mucho cuando tengo que ponerme serio y echar una bronca, especialmente con esos niños "preferidos"; pero la experiencia que yo he tenido en el cole en el que trabajo me ha demostrado que un niño no va a dejar de quererte porque le riñas, ni se va a traumatizar. De hecho es que ellos saben perfectamente que están haciendo algo mal, solo que como tú dices, te están poniendo a prueba, a ver qué les permites hacer y qué no. Y claro está, cuanto antes se lo demuestres mejor.

E14-2.1.24 (1)-04/02-01:17

Al final del periodo de prácticas, en la mayoría de los casos el tutor profesional y los alumnos le han preparado algún tipo de celebración de despedida, y es entonces cuando los estudiantes dan rienda suelta a su afectividad. Se dan cuenta de que han tomado mucho cariño a los alumnos durante las tres semanas que han permanecido con ellos, estiman que este afecto es uno de los ingredientes importantes en su motivación para la docencia, y no dudan ahora en soltar algunas lágrimas de despedida y también de reconocimiento por la experiencia que han tenido; ahora que ya no podrán ser empleadas en su contra para minar su posición de poder frente al grupo, cuestionando su autoridad o haciéndoles chantaje emocional, ni podrá perjudicar a los alumnos promoviendo favoritismos en el grupo o siendo un límite para el desarrollo de su autonomía.

Y por último la despedida, de la mano de la sexta y última emoción del día: aprecio. En estas tres semanas he llegado a coger muchísimo cariño a "mis locos bajitos" como Isa los denominó en una entrada. Por un momento me sentí la persona más besada del mundo, rodeada de los pequeñines y casi sin poder andar.

E15-2.1.78-14/02-19:23

4.1.4. Las concepciones sobre la profesión docente

En las valoraciones que los estudiantes hacen sobre la profesión docente en sus diarios parece dibujarse con claridad un cierto perfil genérico de docente que, de acuerdo con las características que le atribuyen, podríamos calificar de “heroico”. Se trata de un trabajo agotador y de enorme complejidad, que implica una multitud de tareas distintas y simultáneas, para lo que se precisa una alta capacitación.

¿Sabéis lo que me viene a la cabeza a mí? lo difícil que es ser profesor, bueno mejor dicho, lo difícil que es ser un BUEN/A profesor/a (vamos a escribir correctamente). Innovar, dejar el libro, mantener la clase ordenada, conseguir silencio, no dar gritos... profesor@s así no son fáciles de encontrar, y pienso que no tiene que ver ni el barrio, ni el colegio. Me alegro por ti Sergio, que te enseñe cómo se hace todo eso, y que ese conocimiento llegue a mí por favor.

E02-2.0.10 (4) (28/01/2010, 00:40:24)

Salustiano, me encantaría que nos dieras más detalles en tus próximas entradas de la metodología que dices que lleva a cabo tu tutora. Así puedo y podemos aprender más todos de ella. Por supuesto que apoyo a Amalia y a Isadora, ser un BUEN profesor es muuuuy difícil. Tenemos que innovar al mismo tiempo que debemos cumplir una programación exigida y en un tiempo determinado, debemos adecuarnos a las características de cada alumno (y eso que lo normal es que nos encontremos con más de 20 niños por clase), hay que conseguir orden, silencio, rigor, disciplina... y todo ello evitando que nos alteremos, que nos subamos de tono y que podamos responder "mal". Además, esta es una profesión en la nnnnnnca se termina de aprender: siempre vamos a tener novedades dentro del centro, alumnos muy dispersos de un curso para otro, diferencias interculturales entre ellos, compañeros de trabajo que dan a los mismos alumnos que tú y que utilizarán una metodología distinta, etc. etc. En definitiva, que nos tenemos que ADAPTAR a todo y a todos, y todo ello sin perder nuestra personalidad como persona y como docente. Salustiano, me alegro firmemente de que disfrutes de una tutora así. (Ya te hablaré del mío...)

E19-2.0.10 (9) (31/01/2010, 13:00:21)

La profesión aparece pues como una tarea titánica para la que es preciso contar no solo con las cualidades requeridas, sino también con una fuerte carga vocacional.

La vocación es uno de los principales rasgos con que dibujan al “maestro héroe”. Sin una fuerte motivación se corre el riesgo de afrontar un daño personal que puede llevarnos a la consulta del terapeuta. Quizá este énfasis en lo vocacional sea lo que lleva a los estudiantes a manifestar entre ellos una constante reafirmación de su propia vocación, un énfasis que subraya la visión “heroica” pero que los separa de una concepción más profesionalizada y asequible de la docencia en cuanto técnicos de la educación.

La propia vocación llega a entenderse en términos de sacrificio, no solo en referencia a la dureza y complejidad de la tarea, sino también en conexión con una visión del mantenimiento de la autoridad y la coherencia con el castigo impuesto que llega a rozar la abnegación.

Otro de los rasgos que conforman al “maestro héroe” es el aislamiento. Parece que en el desempeño de su trabajo el maestro solo cuenta con sus propias fuerzas y recursos, y en el aula el maestro se ve “solo ante el peligro”. Por el contrario, las referencias que aluden a cuestiones de trabajo colaborativo entre maestros y a las tareas organizativas del centro o de preparación de actividades específicas las dibujan como tarea adicional, a la vez molesta e inútil, que los maestros se ven obligados a asumir a regañadientes.

Se podría resaltar un último rasgo general del “maestro héroe” en términos de vigor o resistencia. Ante lo titánico de su tarea, es preciso que el maestro tenga la fortaleza necesaria, que a la vez le proteja del desgaste de los años de ejercicio. Esta fortaleza la expresan por tanto en términos de juventud, estableciendo una supuesta relación entre juventud y renovación. Tienen miedo de llegar a cansarse con la práctica, de perder las ganas a medida que vayan adquiriendo experiencia, de “viciarse”, ya que ven cómo hay maestros veteranos que se resisten a reciclarse, de forma que esto se convierte en una de las grandes amenazas: no ser capaces de mantener la capacidad para el reciclaje.

Junto a esta valoración de la tarea del maestro, en tonos claramente épicos, los estudiantes manifiestan su preocupación por el estatus social de la profesión y se lamentan del escaso reconocimiento con que cuenta, adivinándose cómo han puesto en funcionamiento una identificación personal con el colectivo.

Por un lado reconocen que el maestro es solo un elemento más en el proceso educativo y por tanto no es responsable de todos los resultados. Pero al mismo tiempo son conscientes de la importancia de su función: gracias a su trabajo, los alumnos llegarán a ser “alguien en la vida”. Una de las funciones del maestro es la de ser protector y defensor de los niños, su responsabilidad trasciende del aula y se proyecta sobre la comunidad.

De acuerdo con este criterio, critican a aquellos maestros que ven anticuados y a los que consideran poco profesionales, irresponsables, que desempeñan pobremente su labor.

Parece sensato adivinar que la asunción de este perfil épico-heróico ha de chocar con la percepción de las propias capacidades frente a la realidad cotidiana, dando lugar a lo que podríamos llamar un estado de desconcierto que genera desánimo y frustración. Es el caso de las menciones a las funciones y tareas simultáneas que debe desarrollar un maestro. Esta mención al trabajo multi-tarea está frecuentemente vinculado a la tarea del especialista.

La frustración que expresan los estudiantes en un principio ante esto nos hace pensar en la situación del aprendiz ante cualquier destreza compleja, que se ven sobrepasados por la tarea y no se sienten capaces de prestar atención a tantas cosas a la vez, hasta que a medida que se ejercitan las van incorporando y automatizando. Con el paso de las semanas parece que los estudiantes vayan integrando también esta labor, y llegan a expresar su satisfacción cuando se ven a sí mismos funcionando adecuadamente en esta multi-tarea. De esta forma están valorando precisamente la función misma que se supone tiene el programa de prácticas, la de adquirir y ejercitar destrezas, aunque posiblemente sin ser conscientes de ello.

Los estudiantes valoran también otra serie de destrezas que ven imprescindibles para los maestros. Entre otras están la paciencia, la intuición, la capacidad de improvisación y la de actuación, cualidades que confían en adquirir a lo largo de muchos años de experiencia.

La capacidad de actuación es una de las más repetidas. Según insisten, y tal como ven a partir de sus tutores, el maestro ha de ser actor y tener gran capacidad para la actuación constante. Resulta interesante cómo identifican el encerado como una forma de escenario, en una percepción del aula como espacio de enfrentamiento (el maestro frente a los niños) que se adivina en los diarios con mucha frecuencia y se confirma en muchas de las observaciones llevadas a cabo. Este modelo básico de enfrentamiento, vinculado con la noción de enseñanza como transmisión de conocimientos, no es cuestionado en las entradas. Por otro lado, la actuación es también descrita como máscara, engaño y manipulación.

La siguiente entrada agrupa varias de estas destrezas en una síntesis de la función del docente:

En esta vida es bien sabido que hay que conocer de todo un poco pero más aún cuando eres profesora. Seguro que os estaréis preguntando porqué digo esto, pues bien, he llegado a la conclusión de que esta profesión es una de las más completas porque tienes que desarrollar diferentes destrezas:

1) Debes ser como una segunda madre, que apoye, anime, etc. Y más como está el panorama en algunos casos.

2) Debes ser detective, para darte cuenta de cuando un niño tiene la razón y cuando no. De esto me di cuenta cuando entré en una clase y uno de los alumnos estaba siendo casi acribillado por los demás, echándole la culpa de todo, y es que la mayoría de las veces es el quien inicia las peleas y claro los demás no son tontos y han aprendido que si se le echa la culpa a él , ¡cuela!... pues bien ese día él no había tenido la culpa y su tutora comenzó a echarle un sermón de los que t entran ganas de llorar y todo delante de los demás y yo lo siento mucho pero me puse de su lado y metí un poco de cizaña (lo reconozco) y acuse como si fuera una niña más a los demás compañeros. Pero creo q ante una situación injusta no hay que callarse.

3) Por otro lado también hay que tener ciertas dotes para actriz (o actores) y es que, estando con mi tutora en el colegio, me he dado cuenta de que no hace falta tomarse las cosas tan en serio, como hacen muchos de los profesores, lo único que debes saber es actuar, por ejemplo, que quieres que tus alumnos se sientan cohibidos y medio se callen, pues te metes en el papel de que estás súper indignada.

La primera vez que vi hacer esto a la profesora, hasta yo me asusté! Pero cuando se da la vuelta y me la veo partiéndose de risa disimuladamente. Mi cara debió de ser un poema y fue entonces cuando me lo dijo: "hay veces que hay que exagerar un poco las cosas para que te hagan caso, así que ¡yo me voy ahora a ensayar delante del espejo! ^^

E16-2.1.27 (04/02/2010, 20:54)

Pueden adivinarse en este retrato, de acuerdo con los temas que venimos discutiendo, algunas de las preocupaciones principales de los estudiantes cuando se imaginan como docentes: el maestro es una especie de "ángel protector" de los niños, la figura de autoridad encargada de administrar justicia y disciplina y el gran manipulador que debe saber conducir a los niños, de una u otra forma, a donde él quiere.

En cualquier caso, frente a la complejidad de la tarea del maestro, los estudiantes suelen hacer una valoración positiva: es un trabajo duro, pero merece la pena. De esta forma, viven su actuación en el aula como una forma de realización personal y esta experiencia la consideran suficiente recompensa. El aula es un espacio donde olvidarse de todo y dejarse llevar. En definitiva, de esto se trata: si el maestro disfruta, entonces los niños también. Objetivo cumplido.

Como te entiendo Belén!! jajaja se tarda un montón en hacer las actividades con ellos pero al final ves la evolución y piensas "todo el esfuerzo ha merecido la pena"!

E13-2.0.21 (5) (30/01/2010, 14:21:15)

Una de las cuestiones que afrontan los estudiantes en prácticas es precisamente su futuro profesional. El ejercicio de la profesión durante las prácticas les permite elaborar una imagen de cómo puede ser su futura carrera docente, imagen que está determinada por sus vivencias durante las prácticas en función de su doble rol de alumnos y docentes.

Las posibilidades de desarrollo y de aprendizaje durante las prácticas están limitadas por las oportunidades que les brinde el tutor profesional. Aunque en la mayoría de los casos podamos estar de acuerdo en que las oportunidades que han brindado los tutores profesionales son las adecuadas, los estudiantes van a vivir de forma especialmente intensa las limitaciones, todo aquello que no se han visto con oportunidad de hacer, y expresan su frustración formulando sus intenciones y propósitos para el futuro, ese momento en que ellos sean por fin “maestros completos”.

Sara! estoy en las mismas que tú xD pero yo ya he dado clase hoy y también me tocará mañana. Yo he procurado hacerlo a mi manera (en inglés) pero sin salirme del temario, pero haciendo cambios en las actividades y ordenándolas como yo he creído conveniente. De todas formas mi tutora ha intervenido varias veces para decirme que tengo que traducir y apuntar el vocabulario porque ella hace dos exámenes que son actividades y vocabulario español e inglés. Así que no me queda otra...cuando tengas tu propia clase serás libre de investigar cosas nuevas y no tendrás la presión de alguien que tiene hecha ya su monotonía:) pero mientras, hazlo a tu manera pero teniendo en cuenta la de tu tutor. Esa es mi opinión espero que te sirva. Y espero que nos podamos ayudar mutuamente porque veo que estas en las mismas que yo!!!

E12-2.1.1 (5) (01/02/2010, 18:16:00)

Esta idea de “maestro completo” que tienen los estudiantes en prácticas ya se ha discutido con anterioridad. Los estudiantes piensan que para llegar a ser verdaderos docentes tienen que ostentar el control absoluto de un aula. Esto pone de relieve la visión arcaica que mantienen de la profesión docente, cuyas raíces podríamos encontrar en sus experiencias como alumnos de la escuela primaria; y además, es resultado del desconocimiento del sistema educativo por un lado y por otro de un cierto desdén por lo aprendido durante su formación inicial, dos ámbitos en los que se promueven, o al menos se intentan promover, hábitos colaborativos y procesos colegiados de toma de decisiones, al parecer sin demasiado éxito.

Tú solo piensa que si finalmente eres maestro -y digo "finalmente" por aquello que pusiste en una entrada de "crisis esencialista"- tú harás en tu clase lo que creas mejor para todos y contarás con el tiempo necesario para adaptarte y conocer el ritmo del centro plenamente. Además, no habrá ningún "agente externo" que altere el ritmo y rutinas que tú mismo serás capaz de imponer y de crear en TU aula.

E19-2.1.63 (2) (13/02/2010, 13:12:25)

A pesar de esta concepción tan pobre de la docencia, las expresiones del deseo de ser un “maestro completo” vienen normalmente asociadas a la evaluación negativa de una situación de enseñanza y aprendizaje observada en el aula donde desarrollan sus prácticas, y al desarrollo de una alternativa pedagógica de acuerdo con los principios aprendidos en la facultad. Piensan –dicen– que la actuación de su tutor profesional es errónea, pero no se atreven a contradecirlo y vuelcan su frustración por no poder desarrollar las clases como ellos estiman que es mejor en ese propósito de ser un “maestro completo” en un futuro en el que podrán hacer las cosas de forma adecuada a sus ideas.

No obstante, no hay que perder de vista que estas expresiones pueden ser meras justificaciones de sus actos. Dado que en ocasiones puede resultar cómodo escudarse en la incompatibilidad entre la metodología del tutor profesional y la propia para no poner en práctica determinadas cuestiones aprendidas en la facultad, que son demandas de los tutores académicos, y que les resultan extremadamente complejas o bien en las que no creen.

En este sentido, las evaluaciones que realizan del contexto a partir de sus observaciones les sirven para ir tomando decisiones acerca de cómo serán ellos en un futuro como docentes. Muchas de estas decisiones las toman a partir de aquellos rasgos observados con los que no están de acuerdo y que deciden combatir desde esa expresión futura de su yo docente. Sin embargo algunas de estas cuestiones, que consideran resultado de que los maestros se han “quemado” profesionalmente, siembran la duda acerca de sus posibilidades de desarrollo futuro, del sostén que puedan dar a estas convicciones, de su capacidad de resistir sin “quemarse”. Existe un cierto miedo a caer en lo acomodaticio ya desde un inicio, miedo que fundamentan en lo complejo de la labor del docente.

Si os fijáis, todos hemos dicho que en nuestras especialidades, las cosas no se hacen del todo bien, pero, ¿no será que en la carrera hay demasiada teoría y poca práctica? Sabemos cómo hay que hacerlo, pero a la hora de la verdad, es casi imposible. Queremos hacerlo todo perfecto pero no tenemos en cuenta que los niños son de verdad, que se mueven, se sacan los mocos, gritan y se levantan, y que todo eso multiplicado por 25 niños hace que la de inglés hable en español, que el de EF se salte el calentamiento... yo creo que en un mes y medio de prácticas no aprendemos lo suficiente, porque no es real. NI los alumnos se comportan "normal" con nosotros, ni nosotros hacemos cosas que hacen los profesores. No sé si me entendéis. En un mes y medio hacemos las cosas como se supone que deben ser, innovamos, improvisamos,

intentamos sacar a flote nuestra especialidad...pero después de eso, ¿será igual cuando llevemos 10 años trabajando?

E02-2.0.13 (8) (29/01/2010, 01:25:34)

Yo tampoco quiero ni pensar cómo haremos las cosas cuando estemos ya viciados... tenéis razón!!! Espero que sea con más seguridad que el primer día, pero sin confiarme demasiado, porque si me confío demasiado... no lo haré bien!! Pero es cierto q nos deberían de dar más formación práctica, la verdad... es la que realmente sirve!!

E11-2.0.13 (10) (29/01/2010, 02:28:56)

Así, podemos ver en los diarios cómo los estudiantes van incorporando rasgos que contradicen la visión ideal de docente que han estado describiendo, rasgos que adquieren por imitación de sus tutores profesionales y que están relacionados, en muchos casos, con el mantenimiento del orden y la disciplina.

De este modo, una de las funciones más importantes que cumplen los diarios en el ámbito de la interacción es la de servir de soporte para darse ánimos, para reforzar las ideas y posicionamientos previos que con respecto a la enseñanza traen consigo desde la facultad. De algún modo crean una fuerte conciencia de grupo, fundamentada en la idea de que ellos son la próxima generación de docentes, el futuro de la enseñanza, el motor del cambio, frente a los tutores profesionales que están mayoritariamente anclados en métodos tradicionales de enseñanza, sea porque no saben hacerlo de otra forma o porque les resulte más cómodo.

4.2. Los Diarios de prácticas

Una vez que hemos analizado los principales temas que los estudiantes tratan en los Diarios de clase, en el presente epígrafe nos proponemos determinar cuál es el potencial que este instrumento tiene en función del uso que los estudiantes dicen hacer de él, del análisis de los procesos reflexivos individuales que promueve, y de los procesos que se favorecen a través de la interacción de los estudiantes. Para cumplir estos propósitos, usaremos los siguientes medios:

- La narración que los estudiantes hacen sobre su experiencia de uso del blog en una entrevista personal, que nos permitirá describir su percepción subjetiva de la utilidad de la herramienta.

- La aplicación del modelo de Larriveé (2008) a las entradas de los diarios, que nos permitirá determinar los niveles de reflexión de las mismas mediante su categorización y así caracterizar el potencial de la herramienta para promover procesos reflexivos sobre la práctica docente en los estudiantes de forma objetiva.
- La metodología de Análisis de Redes Sociales (ARS), que nos brindará información relevante sobre los procesos más significativos de interacción en el blog, así como sobre la participación de los estudiantes en los mismos.
- La descripción de los procesos de interacción, a partir de la categorización de los comentarios de los estudiantes en función de un modelo adaptado basado en la revisión de la literatura científica y en estudios empíricos centrados en el análisis de la interacción, que nos proporcionará una narración sobre los principales usos que los estudiantes hacen del blog.

4.2.1. Utilidad de los diarios, según los estudiantes

A final del periodo de prácticas, se realizó una entrevista personal con cada uno de los 20 estudiantes que participaron en el programa con el objetivo de conocer sus impresiones acerca de la experiencia que habían vivido; se trató de una entrevista abierta semiestructurada en la que se trataron los temas que a los estudiantes les resultaron más interesantes. Entre estos temas surgió, normalmente de forma espontánea, la cuestión del blog, cuando hablamos sobre la relación que habían mantenido con sus compañeros de prácticas. Empleamos estos testimonios para conocer la opinión de los estudiantes sobre su experiencia con los Diarios.

Al hablar sobre el blog, la mayoría de los estudiantes (75%) manifestó expresamente en las entrevistas que la experiencia había sido positiva, que les había gustado hacerlo; si bien un 30% del total de estudiantes pensaba que había supuesto una carga de trabajo excesiva y que en algún momento había resultado pesado, sobre todo durante la segunda parte de las prácticas. Esto tiene sentido, dado que en esta segunda etapa de las prácticas los estudiantes estaban físicamente en contacto, ya que vivían en la misma residencia y compartían espacios de trabajo y tiempo libre, por lo que la utilidad del blog como

espacio para relacionarse entre ellos perdía gran parte del sentido que se le otorgaba en el primer periodo de las prácticas, en Sevilla.

Y aquí en España, la verdad es que las relaciones un poco por los blogs. Incluso aquí me gustaban más los blogs que allí, ¿sabes? (...) En Liverpool, al estar juntos, los blogs pierden utilidad.

Entrevista E01⁸⁰

Aquí en Sevilla el blog fue muy bueno, porque era un medio de comunicación muy bueno. Aquí. Allí la verdad es que nos veíamos, entonces allí lo tenías que escribir un poco más obligado, aquí no, aquí tenías ganas de contarlo, allí era como, bueno.

Entrevista E15

De hecho, cuando establecen el relato del segundo periodo de prácticas, muchas narraciones apuntan a una duplicidad de las conversaciones que mantienen en persona y en el blog, que en muchas ocasiones se solapan.

Porque digamos que había veces, que nos reuníamos, ¡ah, pues eso lo voy a comentar en el blog! (risas) No lo vayas a... Y decía otra, pues eso lo he comentado yo ya. Pues bueno, entonces hago un comentario de otra cosa y te comento eso.

Entrevista E9

No obstante, los Diarios de clase, o los blogs, como los ellos los llaman, han estado muy presentes en la experiencia de los estudiantes en ambos periodos de prácticas; en el primero porque era el medio principal de comunicación entre ellos, y en el segundo porque se había generado ya una dinámica de participación en torno a los diarios que fomentaba la discusión de aquellos temas que les resultaban más relevantes.

A mí sí. A mí sí, porque nos ha servido para estar en contacto todos. Hombre, ya que estamos haciendo todos las prácticas con el mismo fin, me ha parecido bien.

Entrevista E06

Pero me gustó porque luego sacaron pues las cuatro variables que había que sacar, y relacionado todo con eso, y aunque pareciera que estábamos escribiendo todo el mundo cagadas, luego se sacaban cosas.

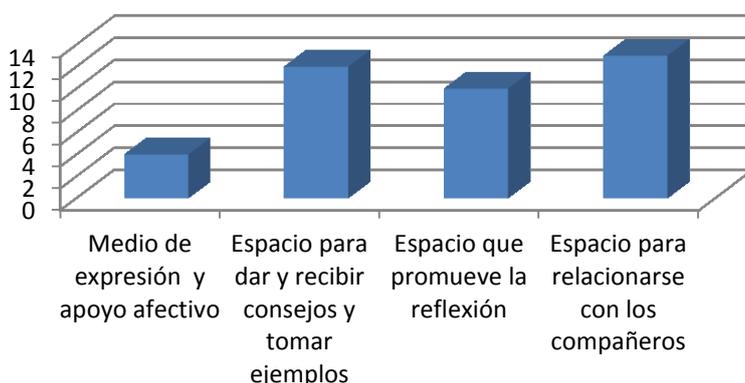
Entrevista E05

Solamente uno de los estudiantes manifiesta en la entrevista no encontrar ningún tipo de utilidad a los Diarios de clase, el resto de compañeros resalta al menos una de las siguientes: (1) medio de expresión de las emociones que genera la experiencia de las

⁸⁰ Este es el código que identifica a cada estudiante dentro del caso (ver Tabla 35).

prácticas y de dar y recibir apoyo afectivo en las circunstancias difíciles; (2) espacio para recibir y dar consejos y tomar ejemplos de las actuaciones de los compañeros; (3) espacio para la reflexión, bien mediante la redacción de las propias entradas, bien mediante la lectura y revisión de las narraciones que contiene, y (4) espacio para la relación con los compañeros. En el Gráfico 1 se muestran las incidencias de estas opiniones en el grupo de estudiantes.

Gráfico 1: Opiniones sobre la utilidad del blog⁸¹



Según los estudiantes una de las funciones más importantes que tiene el blog es la de proporcionarles un espacio para la memoria: darles la oportunidad de poder revisar aquello que escribieron y así recordar las experiencias que tuvieron y volver a pensar sobre ellas, sobre cómo les afectaron, y sobre cuál fue su evolución durante el periodo de las prácticas. Este proceso les resulta interesante, pero no solo a título individual; también con respecto al grupo, ya que el blog se constituye en cierto sentido en un espacio para la memoria colectiva del grupo de estudiantes.

Por ejemplo, yo tengo una entrada sobre las visitas de Jesús y se ve el tema de la disciplina, el cambio de cómo me he tomado el tema de la disciplina en Sevilla y luego en Inglaterra, entonces el diario refleja eso si se avanza o no, las cosas que fallan.

Entrevista E20

A lo mejor para luego reflexionar sobre todo, te lees luego todos tus comentarios, toda tu evolución durante todas las prácticas y te ayuda a reflexionar sobre todo lo que has pasado y qué has ganado, qué has perdido, que todo lo que puede ser, y luego también te ayuda a ver las visiones que pueden tener otros compañeros tuyos ¿no?, las experiencias que están viviendo y compararlas con las tuyas. No sé, yo creo que ayuda. A lo mejor en algunos momentos te has visto, uf, otra vez tengo que escribir en el blog, que es que hacen falta dos por semana ¿no?,

⁸¹ Elaboración propia.

como que el hecho de que te impongan que tienes que escribir te echa un poco para atrás, pero luego te pones y como que te sale ¿no?, que te apetece.

Entrevista E12

Le he visto utilidad tanto para saber, creo como, a ver, para ver la evolución mía. Porque yo he visto entradas mías del principio y decía, uy y esto cómo me podía yo agobiar con esto, cómo podía hacer yo, y ahora al final sí. También he visto algo positivo que es un contacto que tienes con el resto de tus compañeros, decir ah, pues esto le está pasando a esta persona, esto le está pasando o, y también decir, si a alguien le está pasando algo así negativo y eso, ¿no?, siempre no es así, me ha gustado eso de ver los diferentes puntos de vista que tienen otra gente, el tú leerlos, me ha gustado.

Entrevista E07

Sí claro. Pues me sirve, me sirve precisamente también para eso, para ponerme a pensar en lo que ha pasado ese día, en las cosas... aunque no me dé tiempo a digerirlo, me da tiempo a después recordar pues mira he hecho esto y esto y después esto pasa por esto. Me dio tiempo... o sea, me sirvió para eso, para no olvidar mucho lo que me pasaba y ponerte a pensar... Y también me sirvió mucho para la ver lo que les estaba pasando a los demás. Porque claro yo... o para sacar ideas de los demás, sobre todo, porque a lo mejor veía, pues mira, este ha hecho esto y ha funcionado, lo voy a intentar yo, o si a este no le ha funcionado, yo no... También para estar en contacto con los compañeros, sobre todo. A mí, sobre todo, fue para eso.

Entrevista E02

En este sentido, poder asomarse a las experiencias de los demás les da a los estudiantes la oportunidad de contrastar lo que están experimentando en las prácticas con vivencias de sus compañeros, evitando el sentimiento de soledad que puede comportar la realización de las prácticas. Sus compañeros les proporcionan ideas, ayuda y, finalmente, un contacto que les hace saber que la experiencia por la que están pasando es compartida, creando de algún modo una conciencia de grupo, asentada en la memoria colectiva a la que antes hacíamos alusión.

Sí. Yo ahora lo veo más, porque, creo que la experiencia mía, lo que yo tengo ahora mismo en la cabeza es la experiencia mía como mezclada con la de los compañeros, sabes, que no es la mía solo.

Entrevista E17

Y nos ayudó a ver en qué mundo vivían los otros, porque claro, llegaba un momento en el que... Tú vivías en tu habitación. Yo, por ejemplo, que llegaba de noche. Yo me iba todas las noches a cenar, pero llegaba un momento en el que estabas solo con... Y, claro, eso como que te hacía entrar en los mundo de... en los minimundos de cada uno y... algunos mejores escritores o que se expresan mejor, otros como yo que...

Entrevista E04

Pues bien porque, yo me creía, digo, a ver si voy a ser el único bicho raro que le pasan estas cosas, pero al final no, al final es como, uno de esas le pasa que el profesor no le habla, otro le pasa que, son cosas que dices tú, a ver, voy a ver, y ya eso quieras o no te hace también hablar con los compañeros, que si lees el diario, ah, pues a ti te pasó tal, ¿y qué te pasó? Y ya te interesas también por lo que le pasa a ellos y ya creas también entre el blog y tus compañeros un vínculo, es como, si leo el blog le pregunto después, es como un círculo, y ya quieras o no pues te ayuda. Así también conoces a, al principio ves los nombres y como los nombres también, la inicial del nombre y el apellido es como, ¿y esta quién es?, ¿y este quién es? Pero después ya es como, a ver, y a lo mejor nos conocíamos desde el principio, ah, pues esta es tal en el blog, ¿no?, sí, vale, vale. Y nos conocíamos más por el blog que en persona.

Entrevista E16

Uno de los estudiantes compara las dinámicas de colaboración que surgen en el blog con las que tienen lugar en la facultad, cuando se comparte un espacio físico con los compañeros, donde entre ellos se pueden orientar y dar consejos.

El tema de los diarios me parece una buena forma, porque así no se nos olvida lo que estamos haciendo y escribiéndolo pues siempre dices ah, pues esto lo escribí yo en una cosa mía, e incluso si ves a los compañeros de Liverpool escribir cualquier cosa, tú le puedes orientar, le puedes decir pues mira, así mejor o, lo mismo que mis compañeros de la facultad pero con los compañeros de Liverpool con los diarios. Los diarios lo veo una cosa lógica.

Entrevista E11

Por otro lado, el blog brinda a los estudiantes la posibilidad de desahogarse, de expresar emociones, frustraciones y logros, de compartir con sus compañeros sus limitaciones y sus avances.

A mí me ha gustado. Los blogs. Sí, la verdad que sí. Porque es una forma de... como de desahogarte, yo lo veo como una forma de desahogo y de comentar con tus compañeros. Bueno, había gente, a lo mejor tú puedes, algún compañero hace algún comentario, tú puedes estar de acuerdo o no estar de acuerdo y se lo pones. Hombre, siempre de una forma correcta. No vas a poner... Pero a mí, la verdad que me ha gustado. Yo creo que todos hemos escrito en el diario sobre lo que nos ha impactado. Y si algo te impacta es porque te hace pensar y reflexionar sobre la práctica que estás teniendo, no. Ya sea para bien o para mal. He hecho esto y ahora lo escribes, pero bueno, algunos casos esto está bien, esto está mal.

Entrevista E09

Pero el blog sí sirve un montón de verdad. Y además te desahogas, que muchas veces estás allí y dices, dios mío, dices, bueno, pues voy a escribir. Y además yo pensaba que me iba a quitar un montón de tiempo de allí, diciendo, cuando llegue allí todo el día con el blog, todo esto, pero qué va, es que en verdad lo haces en un momento y ya está. Muy bien. Sí.

Entrevista E13

Por último, el blog es un espacio en el que los estudiantes tienen la oportunidad de hablar sobre cuestiones formales que consideran valiosas. En este sentido, uno de los

estudiantes pone un ejemplo sobre la discusión que hubo en el blog acerca de las comparaciones entre el sistema educativo de Inglaterra y Andalucía y los resultados del informe PISA, y considera que si no hubieran dispuesto de este espacio esta y otras conversaciones similares no hubieran tenido lugar.

Y esto lo comentábamos nosotros, y yo creo que si no fuera por los blogs, nosotros eso no lo hubiésemos comentado. Porque digamos que había veces, que nos reuníamos, ah, pues eso lo voy a comentar en el blog. Risas. No lo vayas a... Y decía otra, pues eso lo he comentado yo ya. Pues bueno entonces hago un comentario de otra cosa y te comento eso. Que yo creo que si no hubiese sido por los blogs no hubiésemos tratado nosotros esos temas, como el que te estoy comentando de...

Entrevista E09

Como conclusiones, podemos extraer que los estudiantes consideran que los Diarios son un espacio para la reflexión, bien la propiciada por el hecho de redactar los textos que remiten, bien la que les proporciona la lectura posterior de estos textos, y no se trata solo de un espacio para la reflexión personal, sino también para la colectiva: el hecho de compartir las experiencias les permite generar una conciencia de grupo que alberga una memoria colectiva de la experiencia de las prácticas que les resulta útil en términos de apoyo afectivo y cualificado, por medio de procesos de colaboración para la práctica docente en los que comparten recursos, técnicas y concepciones metodológicas.

4.2.2. Procesos de reflexión en los Diarios

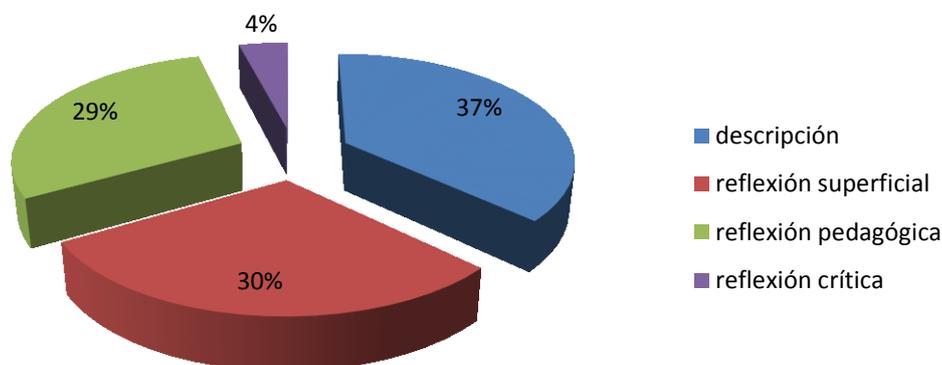
A partir de una revisión sobre la literatura producida entre 1977 y 2004 sobre el análisis de los niveles de reflexión y la práctica reflexiva, Larriveé (2008) desarrolla, con la colaboración de cuarenta expertos en la materia, un instrumento (ver Tabla 16) que, a partir de 53 indicadores, distingue tres niveles de reflexión –retomando las ideas de Van Manen (1977)– y un nivel no reflexivo o pre-reflexivo, que en nuestro caso hemos denominado “descriptivo”.

Con la ayuda de este instrumento, hemos clasificado cada uno de los 273 artículos remitidos por los estudiantes al blog en alguna de estas cuatro categorías o niveles de reflexión.

Los resultados, que se muestran en el Gráfico 2, indican que el 37% de estos artículos fue de tipo descriptivo, es decir, no se encontró en ellos ningún tipo de reflexión. En el

30% de los casos se dio una reflexión superficial, centrada en cuestiones técnicas referidas al logro de objetivos determinados.

Gráfico 2: La reflexión en el blog, según los niveles determinados por Larriveé (2008)⁸²



El 29% se centró en reflexiones de tipo pedagógico, en las que se hace algún tipo de análisis sobre cómo las prácticas docentes afectan a los procesos de aprendizaje y sobre cómo se pueden mejorar estos procesos. Solo en un 4% de los casos podemos encontrar una reflexión crítica en las que, además de someter a análisis sus prácticas, el estudiante en prácticas tiene en cuenta las implicaciones más allá del aula (ver ejemplos de codificación en Tabla 41).

Tabla 41: Ejemplos de codificación, según los niveles de reflexión de Larriveé (2008)⁸³

Nivel de reflexión	Ejemplo de artículo
Descripción	<p>Con respecto a la segunda clase que di fue ayer lunes de Numeracy. La mini sesión de 20 minutos trato sobre las Times Tables. Para ello hice tres juegos de cálculo mental. El primero de ellos fue preguntar uno por uno diferentes soluciones de las tablas de multiplicar.</p> <p>La segunda actividad consistió en decirles una serie de cálculos (secuencias) y al terminar debían escribir el resultado final en las whiteboards y enseñármelo.</p> <p>La tercera actividad estaba relacionada con los múltiplos de un número. Para ello les di una breve explicación sobre que eran los múltiplos poniéndoles también ejemplos. La actividad consistía en contar hasta llegar a los múltiplos del número que yo les indicara. Por ejemplo si era el número 8, al llegar contando a cualquiera de sus múltiplos debían decir cat en vez del número si no eran eliminados.</p> <p>Esta actividad la hicimos en común</p> <p>E06-2.2.9-02/03-15:12</p>

⁸² Elaboración propia.

⁸³ Elaboración propia.

<p>Reflexión superficial</p>	<p>Una de las cosas que he aprendido este año en las prácticas es que está muy bien usar música relajante para casi todo!!! Parece magia....</p> <p>Mi tutora siempre utiliza música relajante para casi todo: de fondo mientras hacen los ejercicios, colorean, hacen los exámenes...Y es que la verdad da resultado. Aunque los niños siempre que escuchan la cancioncita empezar (porque la verdad que les pone siempre la misma música jaja) empiezan a reírse como diciendo ¡Otra vez la canción esta! ¡Qué pesá! Pero una vez se calman un poco, ya todo es alegría, silencio y paz... jajaja.</p> <p>La verdad que en Didáctica del inglés nos lo enseñaron como un buen recurso a usar pero yo nunca lo había experimentado.</p> <p>Así que todo el mundo ya con la música clásica a tope en las clases!!</p> <p>E13-2.1.57-09/02-19:50</p>
<p>Reflexión pedagógica</p>	<p>Aunque aún no han comenzado nuestras experiencias en los colegios, ya he podido extraer algunas diferencias entre el sistema educativo español y el británico gracias a las clases de Andrew y Sarah del martes: 1. Recursos. Uso de las pizarras digitales, de las white boards, de videoclips o flashcards (para las clases de Literacy, no sólo en las de lengua extranjera). 2. No existe el libro de texto como recurso indispensable sin el que el profesor no puede dar la clase. La guía es el currículum, a partir de ahí se planifica. 3. En las clases debe de haber un equilibrio entre la participación del profesor y la participación del alumno. 4. Las actividades de los alumnos ingleses no deben sobrepasar los diez minutos. 5. Diferenciación por niveles. Los alumnos son agrupados según sus capacidades dentro de la clase.</p> <p>E09-2.1.83-18/02-18:12</p>
<p>Reflexión crítica</p>	<p>Me he acordado ahora mismo de este tema que quería tocar y ahora me decido a escribirlo. Veo que existe demasiada autoridad y todos los alumnos son SUPER educados, por lo menos en el colegio donde estoy, todos los alumnos saludan, piden todo por favor, dan las gracias, mantienen el orden, etc. En las clases ni se les escucha, pero después cuando salimos a la calle, cosa que he podido comprobar, hay muchas pandillas en plan "salvaje", entonces que pasa que no han aprendido bien esa autoridad? o es que en el colegio los tenían tan presionados que a veces muchos alumnos no podían estar "libres"? algo falla</p> <p>E07-2.1.121-25/02-15:08</p>

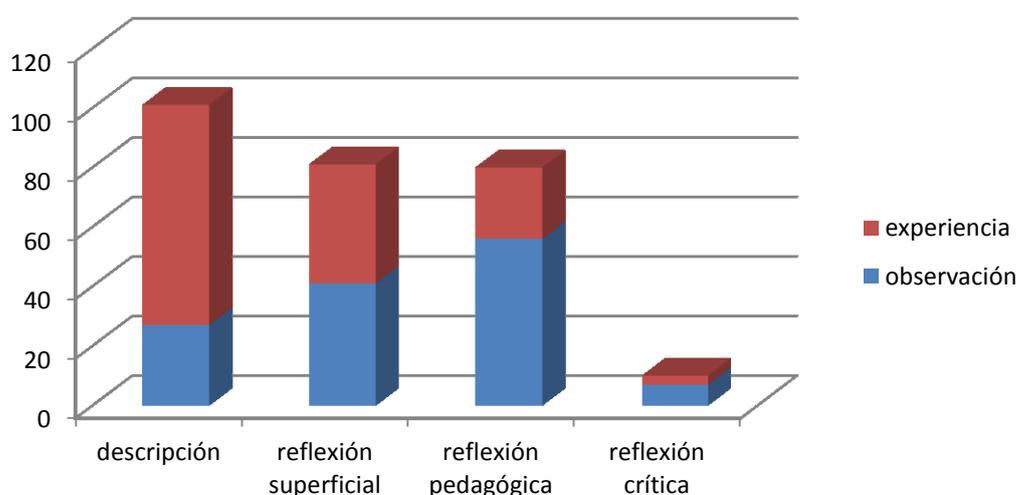
Dado que durante las prácticas, los estudiantes pasan de una primera fase en la que observan las dinámicas del aula a un progresivo involucramiento en las tareas docentes, para finalmente hacerse cargo de forma puntual de la gestión de la acción educativa, hemos creído interesante analizar en cuál de las dos situaciones en las que se encuentra el estudiante durante las prácticas está el origen de su reflexión, en las tareas de observación o en la propia experiencia al involucrarse en la acción educativa.

En el Gráfico 3, podemos ver como se distribuyen los artículos escritos por los estudiantes en el blog en función de los procesos de observación y experimentación y los cuatro niveles de reflexión definidos.

Las reflexiones tienen origen en la observación en un 48% de los casos y en la experiencia en un 52%, por lo que podemos decir que ambos procesos están bastante equilibrados, respondiendo a la planificación del programa de prácticas. Sin embargo su distribución con respecto a los diferentes niveles de reflexión es desigual.

Los textos descriptivos tienen origen en su mayoría (63%) en la experiencia, mientras que en el caso de la reflexión superficial los artículos se distribuyen por igual entre procesos de observación y de participación en la acción educativa; finalmente, los artículos que contienen reflexiones pedagógicas y críticas están basados en un 70% de los casos en procesos de observación.

Gráfico 3: Situación que origina la reflexión, por niveles (Larriveé, 2008)⁸⁴



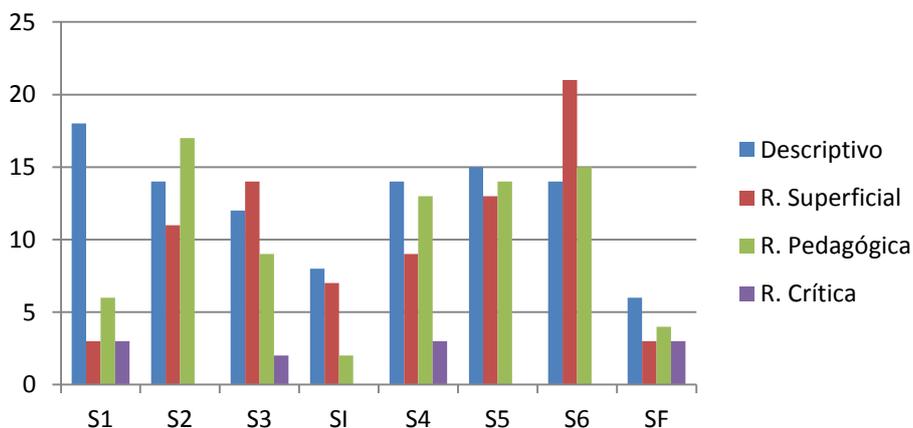
Estos datos nos dicen que los estudiantes tienden a reflexionar en mayor profundidad sobre las situaciones que observan y no sobre aquellas que experimentan en primera persona; consigo son más acríicos. De hecho, el grueso de los artículos descriptivos (74) que los estudiantes remiten al blog está basado en la propia experiencia, siendo este el grupo de datos más numeroso, por lo que podemos decir que este proceso, la narración descriptiva de sus experiencias, carente de reflexión, es el más común en el blog. El

⁸⁴ Elaboración propia.

siguiente proceso en relevancia, según el número de artículos (56) que se enmarcan en él, sería el de la reflexión pedagógica basada en la observación. Esto confirma la afirmación que acabamos de hacer: los estudiantes tienden a narrar sus experiencias a sus compañeros sin cuestionarse sus actos, pero son críticos a la hora de revisar las acciones de sus tutores profesionales o las situaciones de enseñanza y aprendizaje que observan en el aula.

Si observamos la distribución de los mensajes en el transcurso de las prácticas (Gráfico 4), en la primera etapa –durante las tres semanas de Sevilla– y en la segunda –durante las tres semanas en Liverpool– encontramos un incremento de artículos de tipo reflexivo hacia la segunda y tercera semana en ambos periodos. Estos datos marcan una tendencia hacia un mayor nivel de reflexión conforme los estudiantes se familiarizan con el contexto de prácticas en cada ocasión, como en el caso del estudio de Wallace y Oliver (2003). Sin embargo, este criterio solo se cumple para las reflexiones superficiales o pedagógicas, ya que la reflexión crítica es escasa. El motivo de estos resultados quizá lo podamos encontrar en el interés casi exclusivamente técnico de los estudiantes con respecto a su práctica profesional, dada su condición de maestros noveles y su necesidad de aprender a desarrollar en la práctica los rudimentos básicos de su profesión. Las reflexiones de carácter crítico, por tanto, parecen responder a reacciones puntuales de los estudiantes con respecto a temas sensibles que tienen lugar al inicio y al final de la experiencia, a modo de evaluación del contexto.

Gráfico 4: Niveles de reflexión de los artículos, por semana de publicación⁸⁵



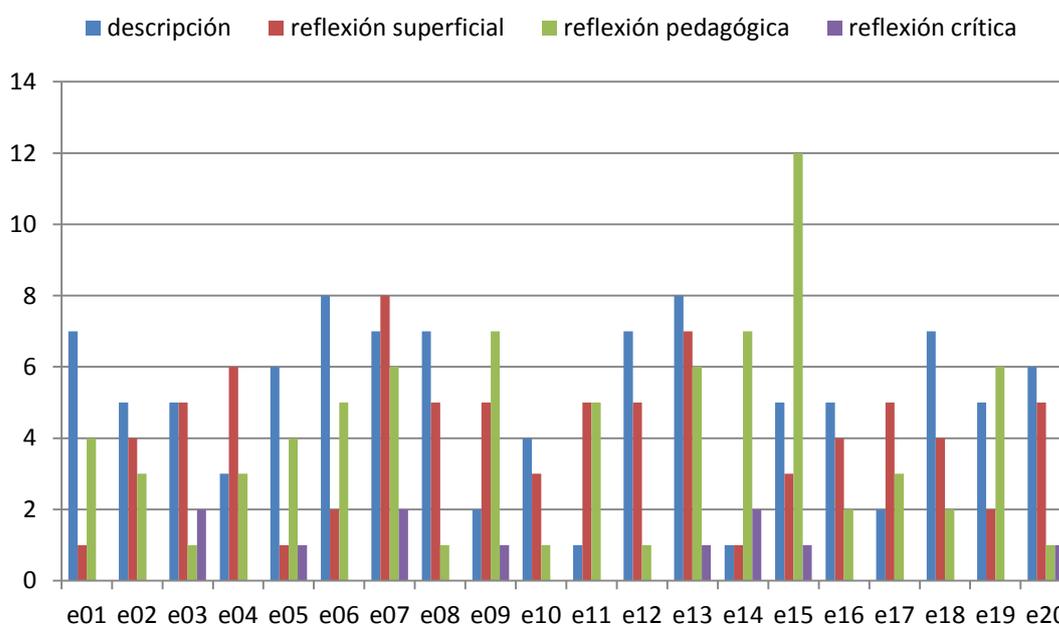
⁸⁵ Elaboración propia. SI=Semana intermedia, durante la que atendieron a un seminario en la Universidad Liverpool Hope. SF=Semana final, en la que ya no realizaban prácticas pero aún siguieron escribiendo en el blog.

Si analizamos los datos obtenidos para cada estudiante en función del nivel de reflexión de los artículos que remiten al blog (Gráfico 5), podemos ver que en la mayoría de los casos (55%) su aporte más común al blog viene en forma de artículo descriptivo, en el 20% se trata de una reflexión pedagógica y en el 15% de una reflexión superficial. No habiendo ningún caso en el que la reflexión crítica sea el que representa el mayor número de contribuciones de un estudiante.

Sin embargo, si analizamos la suma de los artículos con algún tipo de reflexión con respecto a aquellos que son puramente descriptivos, encontramos que en el 65% de los casos la mayoría de los aportes que realizan los estudiantes contienen algún tipo de reflexión, en el 25% sus aportes son mayoritariamente descriptivos, y un 10% reparte sus aportes al 50% entre descriptivos y reflexivos.

Estos datos nos permiten decir que hay una mayoría de estudiantes (65%) cuyas entradas al Diario de prácticas son mayoritariamente de tipo reflexivo. Como en el caso del estudio de Chirema (2007), podemos constatar que los diarios son útiles para promover la reflexión, pero hay divergencias entre los estudiantes, ya que unos se benefician más que otros de estos procesos reflexivos.

Gráfico 5: Participación de cada estudiante en el blog según los niveles de reflexión⁸⁶



⁸⁶ Elaboración propia.

En un estudio similar sobre un blog que sirvió de plataforma para unos diarios de práctica, Dos y Demir (2013) resaltaban que la mayoría de sus estudiantes enviaron al blog textos descriptivos. En nuestro caso, podemos decir que, si bien los textos descriptivos constituyen la categoría mayoritaria entre los remitidos al blog, estos no son mayoría, por lo que los Diarios han servido, además de para acoger las descripciones que sobre las prácticas han ido haciendo los estudiantes, para canalizar sus reflexiones en torno a las mismas, si bien estas reflexiones han sido fundamentalmente superficiales o de tipo pedagógico. En nuestra opinión, uno de los elementos que ha promovido estos procesos reflexivos es la interacción entre los estudiantes a través del blog, interacción que se dio en forma de comentarios, pero que también tuvo reflejo en los artículos de los estudiantes, llenos de referencias y alusiones a los de sus compañeros, muchas veces motivados como reacción a algún comentario recibido.

En el siguiente epígrafe presentamos el análisis de la interacción en el blog.

4.2.3. La interacción en los Diarios

El instrumento blog que se diseñó para contener los Diarios de clase de los estudiantes tenía como uno de sus objetivos fomentar la interacción entre iguales en el contexto de unas prácticas profesionales que tradicionalmente tienden a aislar a cada uno en el centro escolar que se le asigna, limitando sus relaciones entre pares a aquellos estudiantes que cursen las prácticas juntos en el mismo centro.

El objeto de este epígrafe es analizar las interacciones que se produjeron en el blog de los Diarios de clase. Como se ha descrito en el capítulo de Metodología (ver Tabla 38), se han definido cuatro procesos principales de interacción entre los estudiantes: procesos afectivos, procesos cognitivos, procesos colaborativos y procesos sociales.

El conjunto de la interacción y cada uno de estos procesos que le dan sentido serán analizados mediante ARS, para posteriormente hacer una descripción de los mismos.

4.2.3.1. Análisis de Redes Sociales aplicado a los procesos de interacción en los Diarios

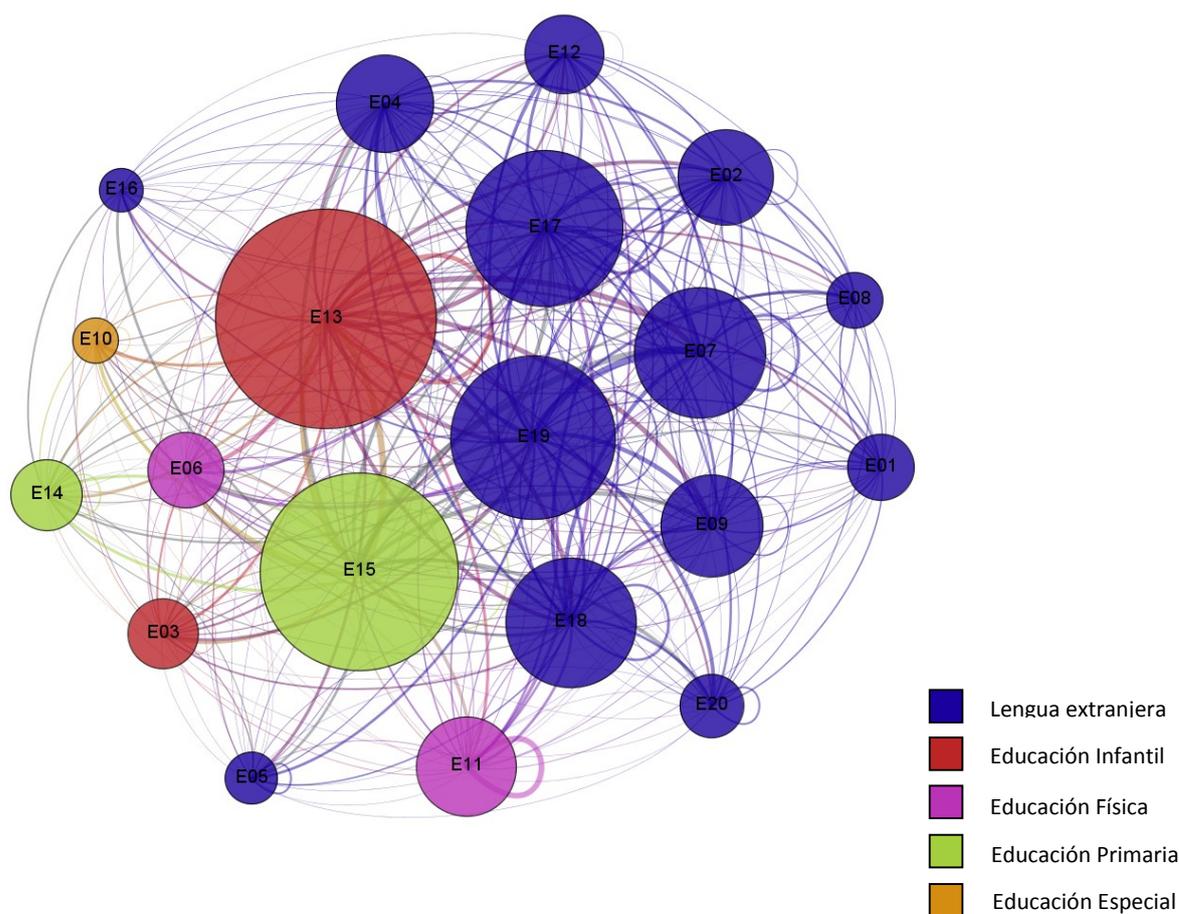
Como paso previo al análisis de la interacción, hemos aplicado a los diarios la metodología de análisis de redes, que aprovecha la teoría de grafos para identificar los

nodos de la red y sus relaciones (enlaces), con la intención de poner de relieve los principales flujos de intercambio de información en el blog. Para desarrollar este análisis, como ya se ha comentado, se ha empleado el programa Gephi 0.8.2 beta.

Además de una descripción global de los intercambios que tienen lugar en los diarios (ver Ilustración 7), el análisis se centrará en los cuatro procesos de interacción que acabamos de mencionar: afectivos, cognitivos, colaborativos y sociales.

Desde el punto de vista del ARS, los diarios de los estudiantes en prácticas constituyen una red completa de enlaces dirigidos, ya que cada enlace tiene siempre una dirección definida. Las estrategias de análisis aplicadas a esta red global se centrarán en identificar tanto el grado de cohesión de la misma, como la posición de cada estudiante en ella.

Ilustración 7: Flujos de la interacción en el blog⁸⁷



⁸⁷ Elaboración propia. Nodos clasificados en función del parámetro *weighted degree*, que explicaremos más adelante, distribución Force Atlas 2. Los siguientes gráficos cumplen estas mismas condiciones.

4.2.3.1.1. *La cohesión de la red*

Con el fin de identificar el grado de cohesión de la red se calcularon dos medidas de cohesión, la densidad y la distancia.

La densidad es uno de los principales descriptores estadísticos y se emplea como el indicador más importante del grado de cohesión de la red, indicando la relación entre el número de enlaces observados y el total de posibles enlaces en la red. El tratamiento de los datos de la red muestra un valor de la densidad igual a 0,853, lo que significa que tienen lugar un 85% de todos los enlaces posibles. Nuestra red es muy densa.

Si hacemos esta medición para cada uno de los procesos que hemos descrito anteriormente, los procesos de interacción afectiva obtendrían un resultado de 0,534, los de interacción cognitiva 0,692, los procesos colaborativos 0,166, y los de interacción social 0,324. En este sentido, podemos afirmar que los procesos de interacción cognitiva son los que representan un mayor nivel de intercambio en la red, con casi el 70% de los posibles, seguido por los procesos de interacción afectiva, con un 53% de los intercambios posibles; siendo los procesos de interacción social y los procesos colaborativos, con un 32% y un 17% de los intercambios posibles en la red respectivamente, procesos marginales.

Estos resultados apuntan a que los estudiantes emplean el blog fundamentalmente para compartir información y construir consensos en torno a ella, así como medio para la expresión de emociones y el soporte afectivo de los compañeros.

La distancia geodésica está representada por la longitud de la trayectoria más corta para la conexión de cada par de actores. En nuestro caso, los valores son bajos, lo que significa que las parejas de actores están muy cerca, por lo que la red está bien conectada. La media de las distancias geodésicas entre todos los pares de nodos es 1,187, siendo este valor inversamente proporcional a la densidad.

Para ver el nivel de cohesión de la red, se puede considerar su diámetro –la medida geodésica más larga– como una medida alternativa. En nuestro caso se constata que ningún estudiante dista más de dos enlaces de otro, lo que indica que nuestra red es muy compacta.

Por lo tanto, las interacciones en el blog conforman una red densa, bien conectada y compacta; tiene una alta cohesión.

Una vez identificada la cohesión de la red, vamos a trabajar en la identificación de la posición de los estudiantes en la misma, con la intención de poner de manifiesto aquellos que son más relevantes en el desarrollo de los procesos de interacción en el blog.

4.2.3.1.1. *La centralidad de la red*

Uno de los conceptos de mayor importancia para el análisis empírico de las redes sociales es la centralidad. Esta noción es importante porque se utiliza para definir la posición de un actor en su propia red en términos puramente relacionales.

La centralidad de un nodo se puede expresar de al menos tres maneras diferentes: (1) en función de su grado (*Weighted Degree*), que expresa el número de relaciones directas de cada nodo, tomando en cuenta el número de iteraciones de enlace; (2) en función de su proximidad a cualquier otro punto de la red (*Closeness Centrality*), que mide la capacidad para llegar a un gran número de nodos a través de la red de contactos, y (3) de la eficiencia con la que puede llegar a todos los otros nodos de la red y de ser intermediario (*Betweenness Centrality*). Este último sería el índice de intermediación que mide la tendencia de un nodo a ser mediador entre pares de actores.

Tomando en consideración estas expresiones de la centralidad se calcularon los índices que nos permitieron capturar tres parámetros según los cuales un actor puede ser considerado "central", proporcionando interesantes elementos de análisis. En las tablas que se muestran en el Anexo I, se puede ver qué estudiantes son centrales con respecto a los procesos de interacción estudiados, aquellos que obtienen índices de centralidad superiores, coincidiendo con los sujetos más activos en el blog.

En cuanto al primero de los datos del análisis, la centralidad de grado, podemos ver que de forma recurrente, tanto en la dinámica general del blog como en cada uno de los procesos de interacción analizados, hay un conjunto de estudiantes que destacan: E7, E13, E15, E17, E18 y E19. De estos estudiantes, cuatro pertenecen al grupo de Lengua Extranjera, uno a Educación Infantil y otro a Educación Primaria. Estos resultados ilustran de alguna manera que los estudiantes de Educación Especial y Educación

Física, tal vez por la especificidad de sus especialidades, no se involucraron en los procesos del blog con la misma intensidad que el resto de sus compañeros, que podían tener más características profesionales en común.

En los cuatro procesos analizados la medida de cercanía es muy similar entre todos los estudiantes y presenta un valor muy bajo; es decir, todos los nodos tienen un valor muy similar para este indicador porque todos están muy bien conectados entre sí, como referimos anteriormente al describir la densidad de la red.

En lo referido al grado de intermediación, cuanto mayor es el valor asociado a un nodo mayor será el poder que tendrá para controlar o modificar el mensaje dentro de la red. En casi todos los casos los valores más altos para este índice se corresponden con los estudiantes con mayor centralidad de grado. Sin embargo, podemos ver que en el conjunto de los procesos de interacción en el blog el estudiante E04 obtiene el valor más alto para este índice, pese a su moderado número de conexiones en la red y su posición periférica, por lo que podemos decir que este estudiante tiene un importante rol de intermediario y goza de mucho reconocimiento en el grupo.

4.2.3.1.1. A modo de resumen

Hemos visto que el blog es una red densa, bien conectada y compacta, con una alta cohesión, donde los estudiantes, principalmente los de las especialidades de Lengua Extranjera y Educación Infantil y Primaria, comparten información y construyen consensos en torno a ella, a la vez que expresan emociones y se brindan apoyo afectivo.

En el siguiente epígrafe describiremos con detalle cada uno de los procesos de interacción del blog.

A continuación podemos ver los gráficos de la red que muestran los flujos de interacción afectiva, cognitiva, de colaboración y social.

Ilustración 8: Flujo de los procesos de interacción afectiva en el blog

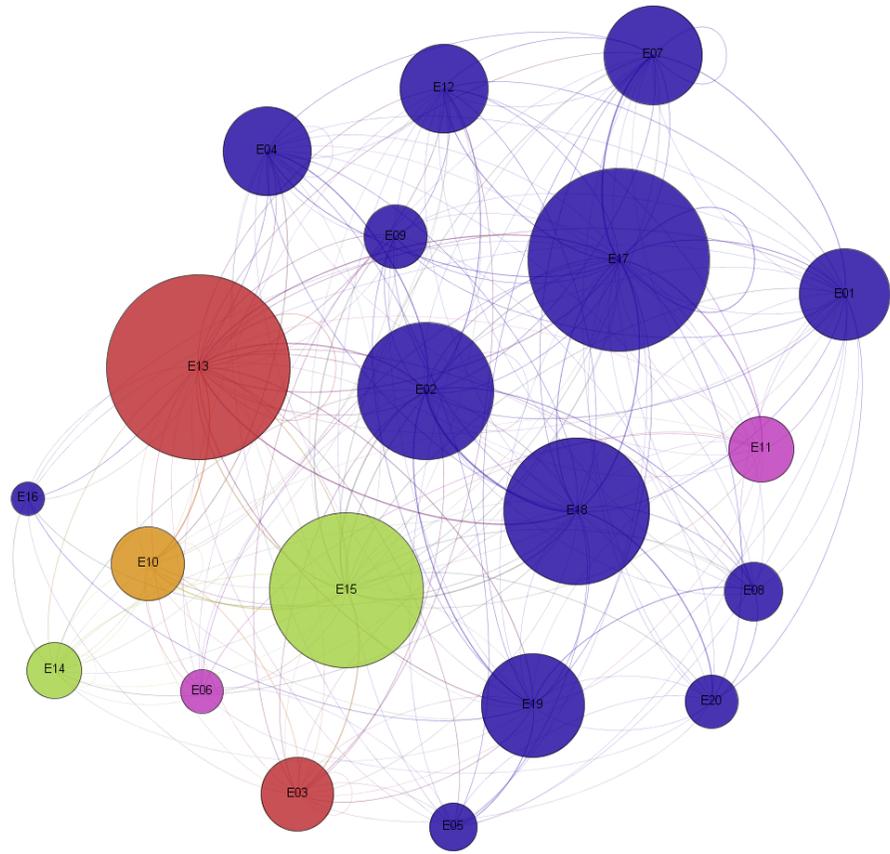
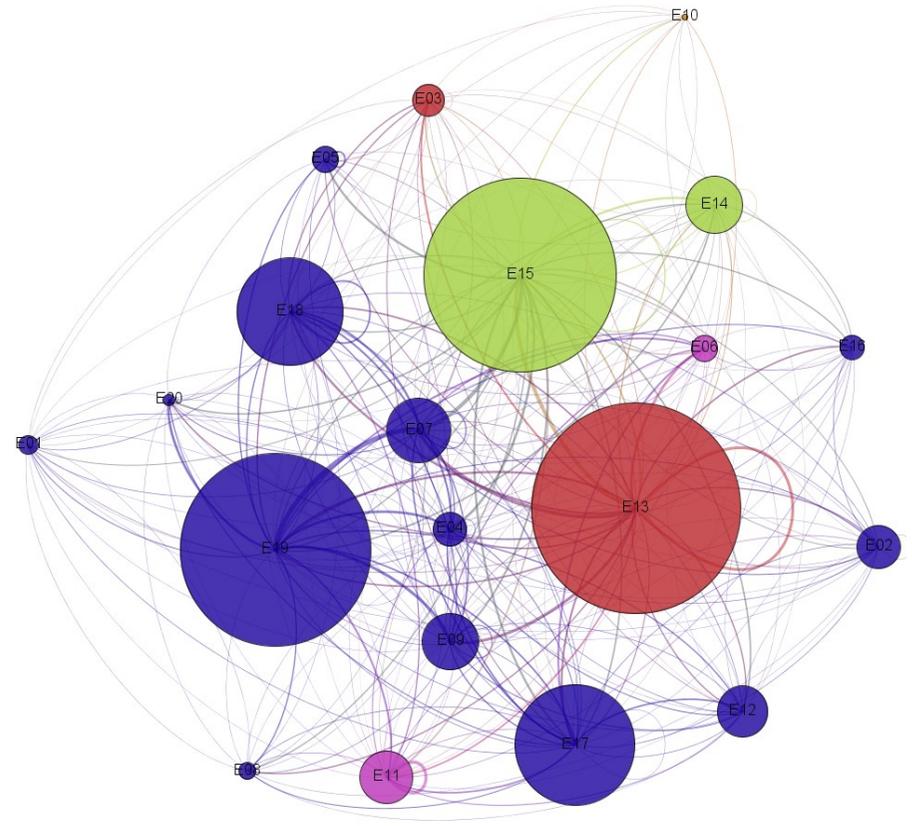


Ilustración 9: Flujo de los procesos de interacción cognitiva en el blog



- Lengua extranjera
- Educación Infantil
- Educación Física
- Educación Primaria
- Educación Especial

Ilustración 10: Flujo de los procesos colaborativos en el blog

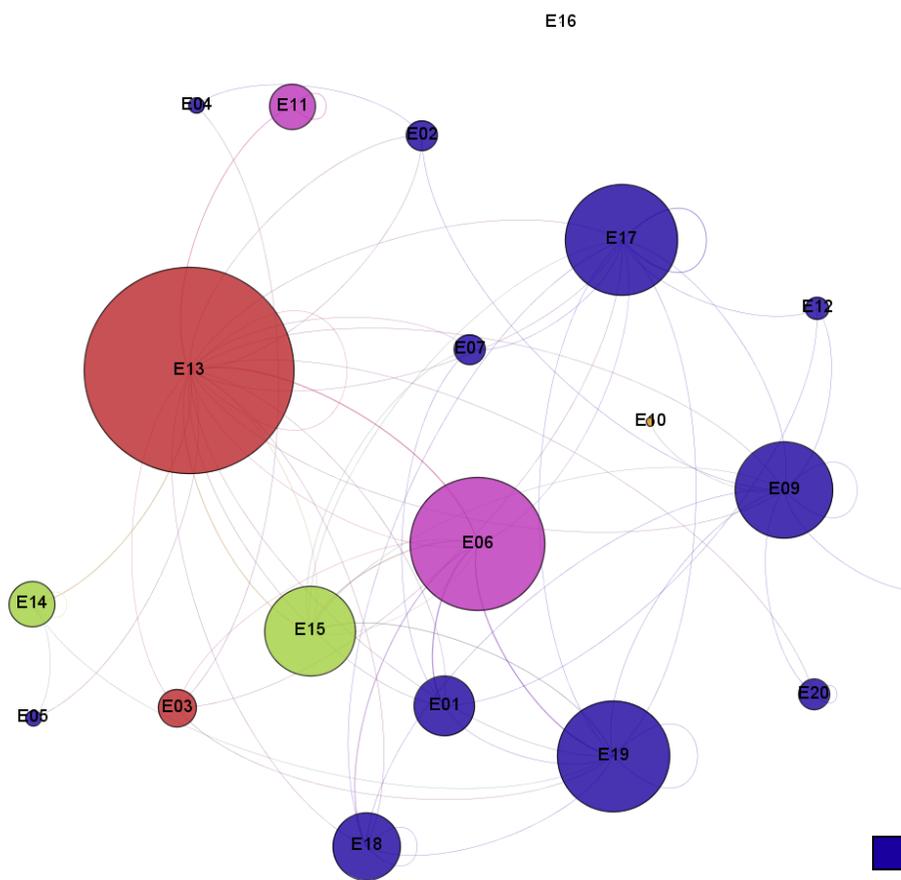
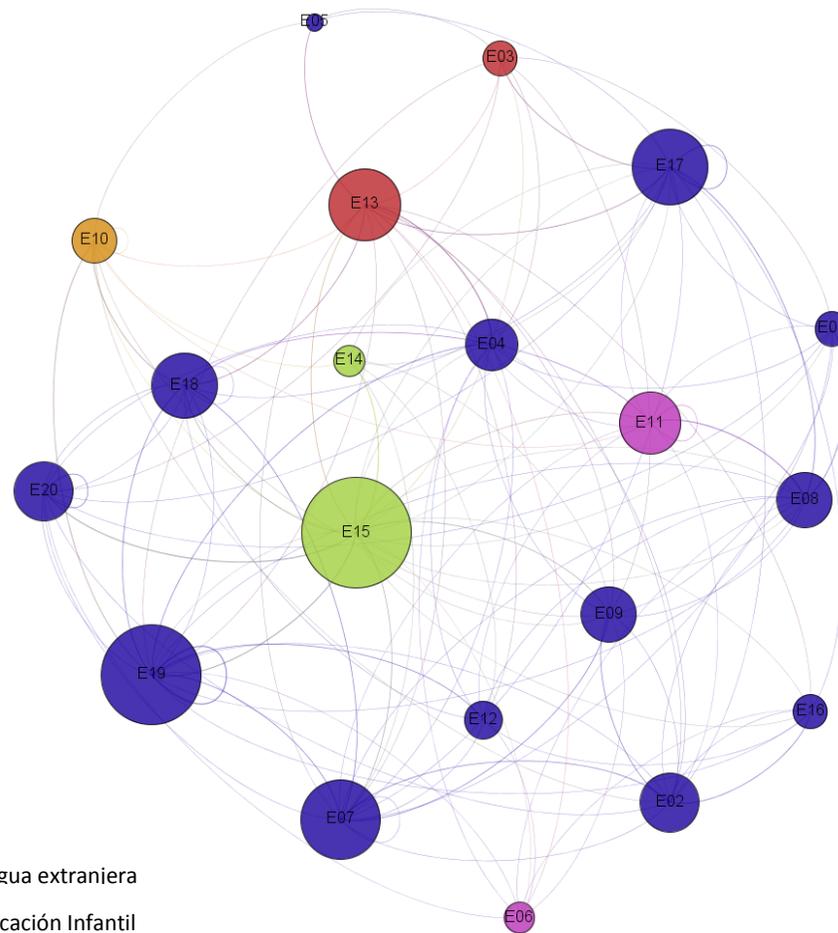


Ilustración 11: Flujo de los procesos de interacción social en el blog



- Lengua extranjera
- Educación Infantil
- Educación Física
- Educación Primaria
- Educación Especial

4.2.3.2. Descripción de los procesos de interacción en los Diarios

Las contribuciones de los estudiantes en prácticas al blog en forma de comentarios a las entradas propias y a las de los compañeros constituyen el conjunto de datos a partir del cual realizamos el análisis de los procesos propiciados por la interacción. En total se analizan 1.334 comentarios.

Los procesos de interacción se definen según la función que cumple el comentario dentro del blog. Así establecemos cuatro categorías principales de comentarios: colaborativos, sociales, afectivos y cognitivos. En una quinta categoría se recogen algunos comentarios de carácter técnico, que aluden a la funcionalidad de la herramienta –el blog– y que no son relevantes para el análisis. Estas categorías principales se dividen en dos subcategorías cada una (ver Tabla 42).

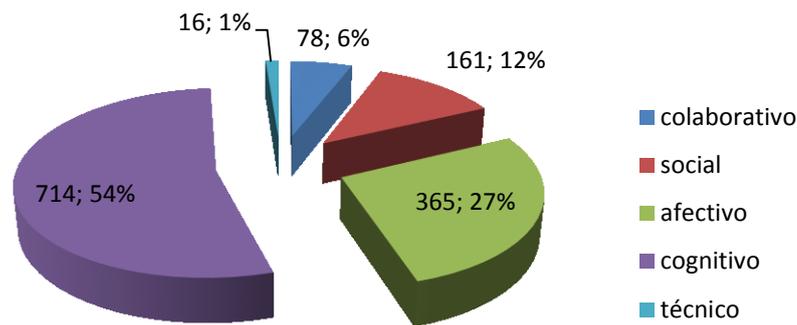
Tabla 42: Categorización de los procesos de interacción en el blog⁸⁸

Categorías	Subcategorías	Definición
Colaborativo	Metodologías	Comentarios en los que los estudiantes brindan a sus compañeros referencias metodológicas o técnicas adecuadas para la resolución de problemas concretos.
	Recursos	Comentarios en los que se comparten recursos útiles para la acción educativa.
Social	Cohesión	Comentarios que promueven la conciencia de grupo.
	Libre	Comentarios sobre temática libre, no relacionada con el contexto de las prácticas.
Afectivo	Apoyo	Comentarios en los que se brinda apoyo afectivo a los compañeros ante una contrariedad o estado de ánimo específico.
	Emoción	Comentarios fundamentalmente emotivos, que buscan compartir con los compañeros sentimientos provocados por alguna circunstancia concreta.
Cognitivo	Información	Comentarios en los que se comparte y compara información y opiniones relativas a las experiencias que se desarrollan en el contexto de las prácticas.
	Conocimiento	Comentarios que a partir de los anteriores negocian significados y se construyen y ponen a prueba consensos.
Técnico	Técnico	Comentarios sobre la funcionalidad del blog.

Como podemos ver en el siguiente Gráfico 6, la categoría más frecuente es la del comentario cognitivo, con un 54% del total de comentarios, seguida por el comentario afectivo, con un 27%. Los comentarios de tipo social y colaborativo suponen, respectivamente, un 12% y un 6% sobre el total. Los comentarios de tipo técnico representan poco más de un 1%.

⁸⁸ Elaboración propia.

Gráfico 6: Los procesos de interacción en el blog⁸⁹



Esta distribución de los comentarios (ver Tabla 43) en función de las categorías reseñadas nos indica que los estudiantes emplean el blog, fundamentalmente, para compartir información y construir conjuntamente conocimiento a partir de ella, además de compartir sus emociones y prestar apoyo afectivo a los compañeros como respuesta, tal y como pudimos ver en el análisis ARS. En menor medida, el blog también es útil para reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo de los estudiantes en prácticas, así como compartir consejos metodológicos y recursos para la enseñanza.

Tabla 43: Distribución de los comentarios de los estudiantes en prácticas en función de las categorías definidas⁹⁰

Categorías	Subcategorías	Número	Porcentaje
Colaborativo	Metodologías	42	3%
	Recursos	36	3%
Social	Cohesión	127	9%
	Libre	34	3%
Afectivo	Apoyo	214	16%
	Emoción	151	11%
Cognitivo	Información	518	39%
	Conocimiento	196	15%
Técnico	Técnico	16	1%

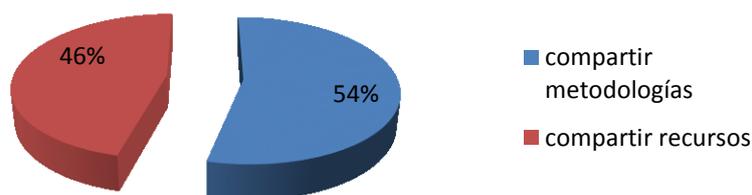
4.2.3.2.1. Los procesos colaborativos

Diferenciamos dos tipos de procesos colaborativos: aquellos en los que se comparten consejos de tipo metodológico y aquellos en los que se comparten recursos curriculares, 54% y 46% respectivamente sobre el total de mensajes de esta categoría (ver Gráfico 7).

⁸⁹ Elaboración propia.

⁹⁰ Elaboración propia.

Gráfico 7: Los procesos colaborativos⁹¹



Los estudiantes comparten consejos de tipo metodológico o recursos curriculares en dos circunstancias: cuando estiman que algo les ha funcionado bien y que puede ser de utilidad al resto de compañeros, o a petición de un compañero en apuros, especialmente cuando se requiere algún recurso o consejo para llevar a cabo una acción sobre una materia que no es de la propia especialidad y es posible encontrar en el blog a otros compañeros especializados o con nociones de esa materia concreta.

Así, cuando los estudiantes estiman que un recurso funciona es común encontrarse con cadenas de mensajes similares a la que sigue, generada a partir de una entrada al blog en la que uno de los estudiantes narraba una de las sesiones impartidas por él:

Qué guay!! Yo he practicado lo mismo pero de otra forma, porque estaban mu verdes y mis niños son un poquito... especiales... Por cierto, yo también tengo esas tarjetas!! ^^ Son de The teacher's magazine, no? Me encanta la revista! PD. ¿Si te copio la idea me cobras el Copyright?

E17-2.1.34 (1)-06/02-21:12

Siiii!! Son de la revista the teacher's magazine. A mí también me gusta mucho esta revista porque me da muchas ideas y te ofrece muchos recursos. Os la recomiendo a todos (también hay una para infantil y primaria). Ricardo no te voy a exigir el pago del copyright!!

E09-2.1.34 (2)-07/02-10:56

Isadora!! Déjame esa revista para que le eche un vistazo, no?? Ricardo ya me había hablado de esa revista también el año pasado... Me la voy a comprar ya!!! (Por cierto, ¿se compra en cualquier kiosko?)

E19-2.1.34 (3)-07/02-10:56

Un segundo tipo de mensajes, como el que se presenta a continuación, son respuesta a la demanda concreta de ayuda que hace un estudiante en una de las entradas. En este caso

⁹¹ Elaboración propia.

se trata de una duda sobre cómo presentar el contenido en una sesión de clase, duda originada a partir de divergencias con el modelo empleado por su tutor profesional.

Estoy de acuerdo con Rosa, o sino, también después de esa presentación del vocabulario que puede ser en un texto pequeño (para proporcionar contexto) o en una actividad concreta puedes hacer como una especie de resumen oral o escrito preguntándoles como quien no quiere la cosa el significado de cada palabra, por ejemplo, haciendo que unan las palabras con un dibujo de su significado, o señalando en un póster a lo que se refiere esa palabra. Pero la lista de palabras al principio lo veo aburrido para ellos y creo que no lo aprovechan tanto como esas actividades donde les proporcionas a las palabras nuevas un contexto y un significado.

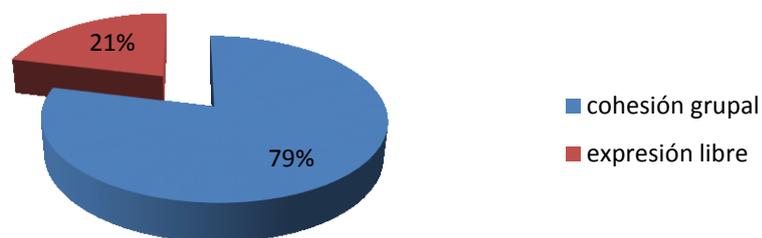
E18-2.1.37 (3)-07/02-17:23

En ambos casos los procesos colaborativos funcionan: cuando se pide ayuda se recibe, cuando algo funciona se comparte. Una de las razones por las que este proceso es minoritario en el blog puede radicar en el hecho de que, alcanzado el meridiano de las prácticas, los estudiantes pasan a compartir espacio físico, con lo que estos procesos de colaboración pasan del blog a la residencia de estudiantes en Liverpool. Esta afirmación se apoya en el hecho de que el 75% de los comentarios categorizados como colaborativos se generaran durante la primera parte de las prácticas.

4.2.3.2.2. *Los procesos de interacción social*

Identificamos dos tipos de procesos en el marco de la interacción social. El primero es el de cohesión grupal, que aglutina el mayor número de mensajes, con un 79% del total de esta categoría. El segundo es el de expresión libre, con un 21%, como se puede ver en el Gráfico 8.

Gráfico 8: Los procesos de interacción social⁹²



⁹² Elaboración propia.

La cohesión grupal es un proceso que se intercala a lo largo de todo el blog en comentarios a múltiples entradas. Se trata de mensajes cuyo principal cometido es crear conciencia de grupo a través de un proceso de identificación con lo que ocurre al resto de compañeros. Este proceso es relevante en la medida en que contribuye a crear una identidad colectiva del grupo de estudiantes en prácticas que se reconocen a medio camino entre el estudiante y el profesor, un proceso mediante el que comienzan a generar una identidad como docentes a partir del paulatino conocimiento de los entresijos de la profesión.

El blog brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar este proceso, de identificarse como grupo con unas características propias, y de enfrentar así su iniciación profesional –con todos los problemas que deben abordar y las frustraciones que deben superar–, con el apoyo del resto de compañeros, lo que supone una buena dosis de alivio para el desánimo ante las situaciones difíciles.

En mi caso fue lo mismo, la efusividad, lo que me falló un poco...y es que como dices, tenemos que ser actrices vamos! La cuestión no es decirlo sino el cómo se dice...tenemos que ensayar en frente del espejo! jajajaja

E13-2.1.61 (3)-11/02-17:44

¿Os habéis fijado en la cantidad de preguntas que nos hacemos cuando damos una clase? ¿Y la infinidad de cosas que tenemos en la cabeza? Creo que todavía no hemos disfrutado del placer de dar una clase (o por lo menos yo) sin estrés y sin el miedo a que equivocarnos y a quedar mal delante de los alumnos.

E09-2.2.66 (3)-10/03-01:05

Cada maestrillo tiene su librito no? jajajaja ya estamos creando los nuestros :)

E12-2.1.59 (2)-10/02-20:48

La conversación libre es escasa, apenas el 3% de los mensajes, pero en ocasiones tiene lugar. En estos casos los estudiantes aprovechan el blog para comentar alguna cuestión que está fuera de lugar, que no se corresponde con alguno de los temas planteados por ellos mismos en las entradas al Diario, aunque lo habitual es que este tipo de comentarios se reserven para la red social Tuenti⁹³, donde los estudiantes mantienen conversaciones de tipo informal⁹⁴.

⁹³ <http://www.tuenti.com>

⁹⁴ El grupo había empezado a comunicarse espontáneamente en Tuenti, sin instrucciones de los tutores y al margen de ellos y de todo el aparato académico de seguimiento. La existencia de estos foros se conoció a través de las entrevistas y algunos estudiantes permitieron a los investigadores tener acceso a este material.

Diana!! Yo sí q me llevaré el portátil porque por lo q dijeron los compañeros del año pasado es más cómodo pa poder trabajar desde tu habitación, q con el frío debe dar muchísima pereza trasladarte hasta la sala de ordenadores para terminar algo... Además en el ordenador tenemos mucha información q hemos ido acumulando a lo largo de la carrera y nos puede servir allí. Y en cuanto a lo q dices de la ayuda sobre las clases generalistas, cuenta conmigo para lo q sea ;)

E15-2.1.69 (1)-12/02-22:20

Oye al final cuando vamos a quedar??? Una cosita...mi móvil ha muerto... Me dais vuestros números?? He perdido casi toda la agenda!

E03-Tuenti-Andalusian party-31/03-19:06

Los que no tengáis la póliza del seguro de Mapfre no os rayéis demasiado. Lo que necesitáis saber es el número, porque todas las pólizas son iguales y podéis fotocopiar alguna de las nuestras para ver las coberturas.

Podéis mandar un mail a relaciones internacionales y que os manden el número por email. Lo suyo sería que les dijerais que si os los pueden escanear y mandároslos en formato digital. Si no, Mapfre también podría hacerlo, si no kieren hacerlo ellos que llamen a Mapfre y les digan que os los manden por mail o por carta.

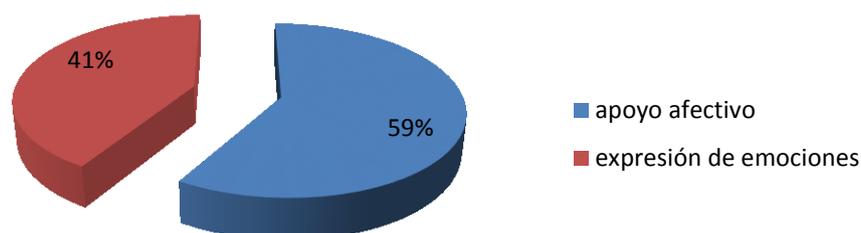
E05-Tuenti-Buddies & la alameda-14/02-20:38

Por lo tanto, el grueso de la interacción social de este tipo que tiene lugar entre los estudiantes se desarrolla en la red social Tuenti. La conversación libre en el blog puede considerarse como algo anecdótico; la relevancia de la interacción social en el blog recae sobre los procesos de cohesión grupal que proveen a los estudiantes en prácticas de una identidad propia, identidad que facilita su encaje en un sistema educativo en el que en no pocas ocasiones sienten que no está bien definido el rol que deben asumir, como vimos en el primer epígrafe de este capítulo: La visión de los estudiantes sobre las prácticas.

4.2.3.2.3. Los procesos de interacción afectiva

Se distinguen dos tipos de procesos, los de expresión de emociones y los de apoyo afectivo. Como podemos ver en el Gráfico 9, el segundo de estos procesos es el más frecuente dentro de la interacción afectiva que tiene lugar en el blog, con un 59% del total de los mensajes de esta categoría. Mientras que la expresión de emociones constituye un 41% de estos.

Gráfico 9: Los procesos de interacción afectiva⁹⁵



La expresión de emociones responde a la necesidad de manifestar un estado de ánimo con respecto a una situación concreta que han tenido la oportunidad de observar durante las prácticas, normalmente asociada a condiciones o capacidades específicas del alumnado, a las sensaciones que les produce el ejercicio de la acción docente o a las relaciones con el resto de actores del sistema educativo.

Adoro que por fin a estos niños se les empiece a tratar como personas y no como el niño que está en silla de ruedas o el que tiene síndrome de Down por ejemplo.

E18-2.1.6 (2)-02/02-16:16

Según lo que has dicho tus clases son “teachings” puros... Qué suerte tienes, los alumnos de mi cole se dedican a traducir, traducir y si da tiempo traducen un poco más... No sé cómo lo voy a hacer para darles una clase bien hecha en inglés, que me sigan y hacerles pensar en inglés sobre las estructuras... I’m afraid.

E17-2.0.24 (2)-31/01-18:16

El apoyo afectivo, en cambio, es una respuesta que los estudiantes dan, en caso de considerarlo necesario a las emociones expresadas por sus compañeros, bien porque ha surgido algún problema con el tutor profesional (como un desacuerdo con la metodología), bien ante la proximidad de la observación de una de la clases que los tutores académicos de la universidad han de supervisar, bien porque los resultados de la clase que fue observada no fueron los deseados... y en tantas otras ocasiones en las que se sienten inseguros, defraudados o frustrados. Se trata de mensajes que pretenden elevar el ánimo del compañero y poner de relieve los aspectos positivos de su intervención.

⁹⁵ Elaboración propia.

Esther, seguro que los niños han aprendido más contigo haciendo mímica (ojalá te hubiera visto :P) y hablándoles en inglés que traduciendo.

E17-2.1.18 (2)-03/02-18:13

Lo de ordenar las oraciones creo que ha sido buena idea porque los alumnos acaban entendiendo mejor el libro. Suerte con la observación de hoy!!!

E07-2.2.64 (1)-10/03-12:40

Animo con esta semana que es la recta final, La verdad que te tocó un tema complicado, es difícil hasta explicarlo en español así que imagina en inglés.

E01-2.2.54 (1)-08/03-22:38

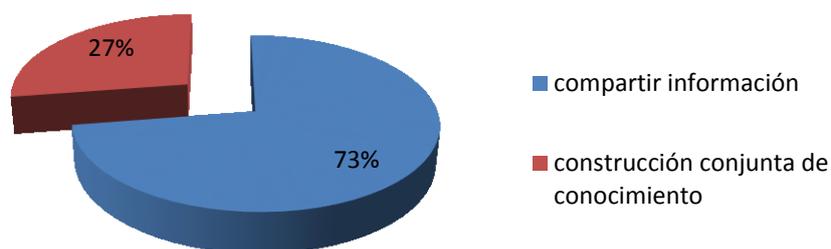
Los procesos de interacción afectiva cumplen un importante papel en la regulación de los estados de ánimo de los estudiantes, frecuentemente sacudidos por las frustraciones y los logros que se suceden durante el desarrollo de las prácticas, donde la posibilidad de encontrar comprensión y consuelo entre los iguales sin duda sirve para reconfortarles. Una prueba de ello es que ocupa el segundo lugar en cuanto a número de interacciones en el blog entre los cuatro procesos definidos, justo después de los procesos de interacción cognitiva.

4.2.3.2.4. Los procesos de interacción cognitiva

Identificamos dos procesos de interacción cognitiva. El primero de ellos consiste en compartir y comparar información sobre la propia experiencia o lo que se observa en la clase; el segundo hace referencia a la construcción de conocimiento, es decir, a cómo se negocian conjuntamente significados y se alcanzan consensos a partir de la información que comparten. El primer proceso coincidiría con las primeras dos fases del modelo IAM de Gunawardena et al. (1997), el segundo con las tres últimas. Hemos considerado importante realizar esta distinción entre los procesos cognitivos para poder visualizar el nivel global de implicación de los estudiantes en la construcción conjunta de conocimiento en torno a los numerosos temas que se abordan en el blog.

La mayoría de las interacciones de tipo cognitivo se sitúan en el primero de los procesos (73%), mientras que apenas una cuarta parte de estas interacciones evidencian un grado superior de construcción conjunta de conocimiento, como podemos observar en el Gráfico 10.

Gráfico 10: Los procesos de interacción cognitiva⁹⁶



Estos resultados encuentran sentido en la propia naturaleza del blog, una herramienta diseñada para que los estudiantes puedan narrar y compartir las experiencias sobre los hechos más relevantes de sus prácticas. En este sentido, gran parte de la interacción de los estudiantes se concreta en la comparación de las circunstancias individuales, en la búsqueda de coincidencias o diferencias que les permitan construir modelos útiles para explicar la realidad a la que se enfrentan en su periodo de prácticas.

La verdad que sí, que tenemos que poner un límite, porque los niños son muy listos. Yo por ejemplo, tengo 5º y 6º, y desde el primer momento que me quedé a solas con ellos, intenté mantener el orden y decir que ahí estaba yo. También el otro día mi tutora se tenía que ir, había una profesora conmigo, pero era yo la que daba las clases e incluso ella estaba saliendo y entrando. Pues bueno imagínate un grupo de 6º a última hora!!! A la primera de cambio que vi que se me iban de las manos di un buen grito y la verdad que a partir de ahí fue más fácil controlarlos... e incluso hoy que he tenido la misma clase y a la misma hora, me ha sido más fácil. Y a lo que te muestren cariño, yo también pienso que hay un punto en el que hay que decir que no, porque yo el año pasado tenía un 2º y no era capaz de dar un paso sin tener a los niños agarrados a mis piernas!!! Jajaja

E12-2.1.24 (6)-04/02-20:25

Yo pienso que son muy chicos todavía para cansarlos y hartarlos del libro... Mejor que aprendan jugando que si se les guía bien ellos saben.

E17-2.1.32 (1)-06/02-21:03

La segunda subcategoría de los procesos cognitivos se corresponde con los procesos que denominamos de construcción de conocimiento. Aunque en realidad los procesos definidos en la primera subcategoría también puedan responder a esta denominación, lo que queremos resaltar aquí son procesos que avanzan en la construcción conjunta de conocimiento a partir de la negociación de significados y el logro de acuerdos,

⁹⁶ Elaboración propia.

contrastándolos con la experiencia, la literatura, los esquemas cognitivos o la cultura, elaborando conclusiones y resumiendo los consensos logrados en el grupo y los resultados de su aplicación en el contexto de las prácticas.

Siiii!!!! Sara, ese refrán lo dijo ayer Papá Darío!! jajajaja Dijo que era de Aristóteles, y la verdad es que es la frase que definiría al sistema educativo ideal. Ni una cosa, ni la otra... sino una mezcla (como ha dicho Ricardo) de ambas! Yo tampoco veo mal el uso del libro, porque, al igual que aquí tienen sus guías en internet, pues nosotros tenemos nuestras guías en forma de libro. Por supuesto se deben aplicar actividades novedosas para implicar a los niñ@s e inculcarles el gusto por las diferentes materias... pero no debemos olvidar el libro :)

E11-2.1.85 (4)-21/02-18:31

La verdad es que también coincido en lo de que hay que recordarles continuamente que se sienten bien, aunque por otro lado pienso que es muy probable que no entiendan por qué. Ahí es donde entra el profesor.

E18-2.0.19 (9)-31/01-17:53

Los estudiantes discuten gran cantidad de temas en el blog, pero no todos son capaces de generar la suficiente polémica como para que decidan abordarlos en un debate más profundo; se agotan en las primeras fases de la interacción cognitiva, en el intercambio de impresiones, experiencias y opiniones, lo que justifica que la primera subcategoría de las definidas para este tipo de interacción sea la que recoge mayor número de comentarios.

No obstante hay algunos temas que centran la atención de los estudiantes y que se mantienen vivos a lo largo de toda la experiencia, acumulando numerosos comentarios. A estas cuestiones, que se refieren a situaciones específicas que los estudiantes deben resolver en su acción docente más que a cuestiones más generales sobre la educación como en el caso anterior, las hemos denominado dilemas, ya que la interacción en torno a ellas se organiza de forma bipolar o multipolar.

A través de la interacción en el blog en torno a estos temas, los polos del dilema van convergiendo en posiciones comunes resultado de los procesos de construcción conjunta del conocimiento. En el siguiente epígrafe se analizan dos de estos dilemas en profundidad con la intención de describir estos procesos de construcción de conocimiento que los estudiantes desarrollan en torno a ellos.

4.3. Dilemas y construcción del conocimiento práctico

A partir del material recopilado tanto en las entradas como en los comentarios que los estudiantes en prácticas publicaron en el blog, hemos recogido dos de las situaciones problemáticas que suscitaron mayor discusión en el blog al enfrentarse a la labor docente: el control de la clase y el tipo de recursos materiales adecuados para apoyar la acción educativa.

Para el análisis se emplean unidades de significado, bien sean frases o párrafos, que expresan una idea concreta con respecto al dilema.

En primer lugar se realiza una exposición del dilema a partir de los aportes de los estudiantes a los diarios, expresándolo con un mapa conceptual que nos permite una interpretación de los dos polos de tensión del dilema.

En segundo lugar se aplica al conjunto de aportes de los estudiantes el modelo adaptado del IAM de Gunawardena et. al (1997), que presentamos en el capítulo de metodología (ver Tabla 39).

A la hora de aplicar el IAM al análisis de los dilemas presentes en los Diarios de prácticas hay que tener en cuenta que este blog es un espacio de discusión de las experiencias que los estudiantes están teniendo en sus aulas de práctica; por ello podemos decir que el proceso de construcción de conocimiento es compartido por ambos contextos, el presencial del aula de práctica y el virtual del blog, como espacio narrativo formal que nos permite mirar al interior de sus experiencias.

En tercer lugar, y teniendo en cuenta este marco, empleamos la propuesta gráfica que Margarida Lucas presenta en sus Tesis doctoral (2012) para poder visualizar la evolución a través del tiempo de los procesos de construcción de conocimiento.

Si bien Lucas (2012) desestimó desarrollar por completo su propuesta al resultar engorrosa en extremo cuando el número de ítems analizados es demasiado grande, en nuestro caso resulta extremadamente útil, ya que la muestra de contribuciones de los estudiantes para cada uno de los dilemas que analizamos es bastante más manejable.

Por último, para cerrar el estudio de los dilemas se presenta el análisis del trabajo que los estudiantes en prácticas llevaron a cabo sobre los mismos en su memoria final de prácticas, desarrollada de forma colaborativa en un entorno MediaWiki.

4.3.1. Dilema: Control de la clase

Este es uno de los dilemas más complejos a los que los estudiantes se enfrentan durante su formación práctica, y muestra de ello es que es el que ocupa un mayor número de mensajes en el blog. Se organiza en torno a dos polos bien diferenciados: por un lado el control de la clase basado en la autoridad que proviene de la imposición de una disciplina férrea sostenida con reprimendas y castigos; por otro, el que proviene de una autoridad basada en el respeto mutuo y el diálogo.

En primer lugar me gustaría hablar sobre la disciplina de mi tutora en las prácticas en el Colegio (...), disciplina del grito y el castigo (por parte de mi ex-tutora).

Mi actual tutora consigue silencio, paz y orden sin utilizar ninguna de las dos “técnicas” mencionadas. Dialoga, discute y es más, si riñe a algún alumno o se queja por algo seguidamente le dice que no está enfadada. Siempre hace esto y me encanta, porque con esta especie de “disculpa” consigue que el niño o niña no se sienta mal o culpable, al mismo tiempo que le ayuda a comprender que lo que ha hecho no es lo debido.

Por último, solo decir que he tenido muchísima suerte con mi tutora porque me ha demostrado que aquello que parece imposible para muchos, conseguir un clima agradable en clase, donde se trabaja de forma muy cómoda y participativa, es posible sin dar un solo grito, algo que no me demostraron el año anterior.

E20-2.0.10-27/01-22:53

...pienso que en los colegios públicos se fomenta el uso responsable de la libertad, los alumnos saben comportarse correctamente en muchas más situaciones, no por miedo a ser castigados sino porque creen firmemente en el respeto a los demás.

E15-2.0.10 (8)-30/01-19:27

Los estudiantes parecen apostar por el segundo modelo, que permite crear un ambiente agradable de trabajo en el aula, frente a un modelo represivo que, además de poco eficiente, les resulta incómodo e identifican con una metodología tradicional.

Personalmente no me gusta mucho la metodología que sigue mi tutor en sus clases de inglés. Lo que más me sorprende de él es que se altera con mucha rapidez. Pretende mantener el orden en todo momento y ser él quien “manda” (eso es muy lógico, pues podemos decir que es su “deber” al estar él al tanto de la clase), pero es que ¡se enfada muuy rápido! Y con su enfado no consigue que le presten más atención los pequeños.

E19-2.1.1-01/02-00:02

En mi clase mi profesora también riñe a los niños de ese modo (con una conversación acerca de su actitud) a pesar de que están en Year 1. A mí me parece algo muy bueno porque lo cierto es que si los hacen reflexionar sobre su propio comportamiento desde pequeños y ven que sus actos influyen en la vida de los demás están fomentando la asertividad que tantas veces se echa en falta en nuestra sociedad.

E15-2.2.35 (2)-06/03-14:29

Sin embargo, cuando se enfrentan al alumnado en una de las sesiones que imparten encuentran problemas para mantener el control grupo que no saben cómo resolver, y esta circunstancia es la que va a ir introduciendo matices a su planteamiento inicial.

Los estudiantes atribuyen sus dificultades para controlar el comportamiento en el aula a su condición de maestros en prácticas y emplean este argumento como coartada para aplazar la resolución de estos problemas para más adelante, cuando sean “maestros de verdad” y puedan ir acumulando experiencia con distintos grupos de alumnos.

Pues, compis, hoy he dado mi primera clase a chicos de 3º... desde el principio me dijo mi tutor que era una clase... difícil, y es cierto. Como decís vosotros, es muy fácil coger y darle un balón a los niños y que jueguen al matar o lo que quieran, pero yo quiero tener mis clases organizadas y estructuradas, y cuando es así... pasa lo que me ha pasado hoy!! No me conocen el suficiente, y han pasado un poco de mí. Al final he conseguido alcanzar los objetivos, pero me ha costado mucho trabajo y la garganta, q me la he dejao en el polideportivo xDD Poco a poco iré mejorando, espero...

E11-2.0.13 (5)-28/01-21:03

Al fin y al cabo ellos nunca nos verán al mismo nivel que su profesor de todos los días, saben que estamos allí durante poco tiempo, que somos bastante más jóvenes y que en el fondo para hacer cualquier cosa tenemos que consultarlo antes con la tutora... Supongo que eso cambiará el día que sea su “seño” de verdad

E15-2.1.13 (2)-02/02-22:42

Mi felicidad duró pocos minutos, los niños ya se han percatado que no soy una seño normal y corriente sino que soy una seño que está aquí por poco tiempo así que intentan aprovecharse de eso. Me di cuenta que a medida que pasaban los minutos sólo me seguían unos cuantos, el resto se limitaba a tirarse papeles, cantar, saltar... ¡dios mío qué difícil es mantener orden y a la vez explicar! y claro intentaba poner orden y me perdía en mi explicación.

E07-2.1.18-03/02-14:46

Esperanza! A mí me ha pasado algo más o menos del estilo, veo casi imposible el orden con los niños, aunque les diga que se callen a los 2 minutos vuelven a hablar...creo q es una tarea difícil mantener el orden mientras explicamos (y digo -amos porque a nosotr@s que somos l@s de práctica nos echan como un poco menos de cuenta)!

E13-2.1.18 (1)-03/02-16:27

Lo del control de la clase, no te preocupes, que creo que esas son de las cosas que con la experiencia siempre se acaban consiguiendo, y probablemente sea más importante ahora aprender otras cosas de las personas que tenemos la gran suerte de poder observar, que centrarnos en saber controlar el comportamiento de un grupo de alumnos, el cuál además, será totalmente diferente en cada aula.

(No quiero que parezca que eso no es importante, solo que creo que no deberías preocuparte mucho por este tema ahora mismo, ya que aún no has tenido el suficiente contacto con grupos reales de niños, no has tenido que enfrentarte sola ante ellos)

E14-2.2.68 (1)-10/03-01:57

Se trata probablemente de una de las cuestiones más incómodas que han de abordar y llega a minar la ya escasa confianza que tienen en sí mismos.

Mi clase es la más rebelde del colegio, eso me dijeron el primer día y puedo decir que es verdad. Hay un niño que consigue sacarme de mis casillas, hace lo que quiere, cuando no le gusta algo (que es el 90% de las cosas) se da la espalda o se hace el sordo y no hace caso a nadie, y no le gusta, no le gustó nada. De hecho me ha dicho que no me quiere en su clase. ¿Cómo puede sentarme mal algo que diga un niño de 7 años que no me lleva ni a la cintura? Pues me afecta, y no me gusta. Además es el cabecilla de la clase y manipula a los que tiene a su alrededor. Por eso a veces no me gusta ir al colegio, no me gusta tener que entrar en una clase en la que no encuentro cariño por ningún lado, donde tengo que medir constantemente mis palabras, mis gestos e incluso mis pensamientos. Limitada e indefensa.

E02-2.2.19-04/03-01:10

Estos problemas para mantener el control de la clase limitan las posibilidades de actuación de los estudiantes, cuestión que también observan en alguno de sus tutores profesionales y que critican, siendo conscientes de la necesidad de evitar que el comportamiento del alumnado condicione la acción educativa.

Estoy de acuerdo con Dolores, el miedo a que la clase se descontrola es mayor, pero no por ello debemos sentar a los niños a rellenar fichas y más fichas...

E15-2.1.32 (3)-07/02-21:52

La verdad es que no me sorprende que haya profesores así porque son personas que simplemente miran por su ABSOLUTA comodidad. ¡De tradicional o de prehistórico lo que tendrán será la caligrafía! Mr. Preist hay muchos, no solo de inglés... son personas que miran por la comodidad de la clase y por "el orden" de ésta. No creo que piensen que es la mejor manera de aprender, pero sí saben que es la más cómoda y la que menos quebraderos de cabeza le dará!

E13-2.1.53 (5)-11/02-17:07

A partir de esta constatación comienzan a identificar técnicas útiles para mantener y recuperar el control de la clase y las comparten en el blog, generando un abultado número de mensajes dedicados a este menester, todas ellas de corte conductista.

PD: por cierto una técnica estupenda para hacer callar a los niños sin levantar la voz desgañitándote es la de levantar la mano con la palma abierta. Así todo el que te ve levanta la suya implicando este gesto cerrar el piquito. Funciona muy bien, os lo aconsejo.

E06-2.0.18-28/01-21:28

En clase nosotros cantamos una canción del silencio cada vez que gritan (ni hablan fuerte) pero lo de la mano te lo copiare! Gracias y suerte!

E13-2.0.18 (3)-28/01-23:45

Esa técnica no la conocía pero también hay otra que funciona muy bien y jugar a “Simón dice” porque se recupera la atención de la clase con un juego y no se fuerza la voz, sino que cada vez se habla más bajo para forzar el silencio como parte del juego. Esta técnica me la ha enseñado Sophie, mi buddy.

E03-2.0.18(4)-29/01-01:04

Con los mayores (a partir de 2º de Primaria) yo aplicaría la técnica de economía de fichas, ¿sabéis lo que es?

Es algo parecido a lo que hacía la Supernanny del programa de televisión, cuando un niño hace algo bien se le dan puntos positivos que se le pueden quitar cuando hace algo mal. Habría que establecer antes una serie de conductas positivas y negativas con su correspondiente valor en fichas.

En determinado momento los “puntos” se pueden canjear por “premios” que dependerán de la edad del alumno pero que no deben ser materiales (por ejemplo ser encargado de algo, elegir un juego para el recreo, elegir una película o un cuento,...). También se pueden poner premios grupales para fomentar la cooperación, por ejemplo salir de excursión a algún sitio elegido por el profesor.

E15-2.1.15 (5)-03/02-22:26

Pero no siempre son capaces de emplear estas técnicas o de conseguir que funcionen adecuadamente.

-Y en un momento en el que la clase se revolucionó mientras quedaban algunos niños todavía por terminar el circuito (creo que un poco normal porque los peques no pueden quedarse quietos mirando), pues no supe usar una estrategia determinada para mantener el orden y después continuar con la clase, como por ejemplo levantar la mano o algo, sino que les dije “ssshhhhh sentaos” y no usé estrategia ninguna.

E13-2.1.46-08/02-17:16

En el segundo periodo de las prácticas, el que se desarrolla en Liverpool, los estudiantes tienen la oportunidad de observar el sistema de economía de fichas, que funciona de manera generalizada en los colegios que visitan. Esta técnica de control del aula ya ha sido expuesta por una de sus compañeras en uno de los numerosos mensajes que se dedicaron a las técnicas de control del comportamiento del alumnado.

En el aula hay un mural en el que aparece dibujado un cohete que apunta hacia un cielo lleno de estrellas, y sobre él se sitúan las fotos de los alumnos. Éstas van cambiando cada semana dependiendo del comportamiento de los mismos, y el alumno que está en lo más alto (hay tres puestos) recibe una pegatina que coloca en una especie de marcador individual que guardan en su cajón de materiales. Cuando un niño consigue cinco pegatinas tiene derecho a escoger un “premio” de una caja de regalos que hay en la clase. Es algo similar a la técnica de economía de fichas que he estudiado en la asignatura de psicología de la educación, pero nunca la había visto aplicada.

E15-2.1.125-26/02-19:11

Este sistema recibe diversas críticas por parte de los estudiantes. En unos casos porque se piensa que hay demasiado refuerzo positivo y poco castigo. En otros casos porque se estima que los castigos que se imponen son excesivos y poco productivos. Y finalmente porque se cuestiona el planteamiento conductista del sistema en sí.

Con lo de la disciplina, estoy de acuerdo, es necesario el refuerzo positivo pero encuadrado junto con el “castigo” (aunque suene fuerte la palabra) en las actitudes no tan positivas

E01-2.2.17 (8)-08/03-00:30

Claro que... para conseguirlo tienen sus métodos, y creo que me va a costar acostumbrarme a ver a niños castigados sentados en el suelo, mirando a la pared.

E14-2.1.100-22/02-22:11

Pues la verdad que ese silencio creo que se consigue gracias al refuerzo que hacen los maestros, me explico, mi maestra premia al que primero se sienta en la moqueta, al que primero recoja, al que este tan callado...pero sigo pensando que eso del esfuerzo no sé hasta qué punto es bueno en excesivo, los alumnos se acostumbran a relacionar portarse bien con premios

E07-2.2.7. (3)-10/03-12:36

En cualquier caso, lo que ponen de manifiesto estas críticas al sistema de economía de fichas que se emplea en los colegios de Liverpool es que los estudiantes no llegan a entender ni cómo funciona, ni cómo se integra con la metodología activa y participativa que se implementa en estos centros educativos.

Así, podemos decir que el gran número de críticas que se vierten sobre el uso del refuerzo positivo va asociado a la idea de que la metodología activa de las clases promueve una libertad excesiva de movimiento y acción por parte de los alumnos a la que no están acostumbrados. Echan de menos el orden y el silencio de las aulas en Sevilla, donde se promueve el trabajo individual basado en la explicación magistral y el desarrollo de actividades del libro de texto.

Tiene que haber una balanza. El refuerzo positivo está muy bien, pero no todo es de color de rosa y los niños tienen que saber también cuando han hecho algo mal y esto solo lo van a saber si el profesor toma medidas. Tampoco me parece que los deban echar de clase o encerrarlos en un aula mirando la pared, pero si hacer algo para que ellos por sí mismos se den cuenta. Tampoco hay que dárselo todo en bandeja.

E18-2.2.17 (5)-05/03-12:58

Pero si estoy contigo en que nada más que se refuerza el comportamiento positivo, en lugar de castigar el negativo tanto como el positivo... vale que no puede ser ni un extremo ni otro, pero un niño, si no se le dice lo que está mal y se le castiga de alguna manera, al día siguiente, y al otro y al otro va a seguir haciendo lo mismo...

E08-2.2.16 (2)-03/03-19:20

De este modo, a los estudiantes les sorprende que el movimiento libre de los alumnos en el aula no sea inmediatamente reprimido. Y, curiosamente en la misma medida, les sorprende el sistema de castigo que se maneja desde la economía de fichas: la separación de los alumnos con mal comportamiento de las actividades más lúdicas o del grupo de trabajo las estiman crueles e inútiles.

Claro que... para conseguirlo tienen sus métodos, y creo que me va a costar acostumbrarme a ver a niños castigados sentados en el suelo, mirando a la pared.

E14-2.1.100-22/02-22:11

Me parece estupendo este tiempo que tienen extra como quien dice. Pero me sigue pareciendo fatal, igual que en el caso de Miguel, la clase de Detention, ya que como tú dices seguían alborotados y no les servía de nada. Lo que tú hiciste de darles una charla me parece extraordinariamente estupendo y seguramente a algunos les serviría de mucho e incluso aprenderían algo.

E18-2.2.7 (3)-05/03-12:57

Estas actividades son presentadas a los alumnos como un premio por buen comportamiento, y el castigo es mandarlos a 'detention' durante ese tiempo mientras sus compañeros disfrutaban de su "tiempo de oro".

E05—2.2.7-02/03-01:30

Sin embargo, no cabe duda de que aprecian los resultados de este sistema de control del comportamiento: en muchas ocasiones se admiran del elevado nivel de disciplina que encuentran en los colegios, sobre todo en actividades comunes como las asambleas, llegando a considerarlo excesivo. También aprecian el tono sosegado de conversación entre el alumnado y los docentes en materia de conducta y la cercanía entre ambos en el trato cotidiano.

Oh, el silencio inglés...

Me sorprende muchísimo la disciplina que tienen estos niños... please, thank you... (al menos los míos)...

Y ese silencio, incluso cuando vuelven del patio que es cuando suelen estar peor!

Me sorprenden mucho las asambleas (ya habréis notado que me encantan) y es que me impactan mucho.

Como 205 niños pueden entrar y salir en silencio absoluto, tan absoluto que a veces me da hasta miedo!

E04-2.2.70-10/03-01:26

Hay una gran disciplina que creo que a veces me da hasta miedo, ayer hubo asamblea y estaba todo el colegio en el gimnasio por filas y más callados que en misa. La directora era la única que hablaba y al que viese hablar lo ponía de pie y lo dejaba sin descanso.

E07-2.1.106-23/02-10:46

En cuanto a la disciplina, no he visto nunca una clase de P.E. tan silenciosa como la que vi el otro día. Bajo mi punto de vista, un poco excesivo ya que a veces creo que también es bueno que desfoguen toda la energía que llevan dentro esa panada de pequeñajos.

E18-2.1.106 (3)-24/02-00:24

En un proceso paralelo al desarrollo de sus destrezas de control del comportamiento del alumnado mediante las técnicas que van aprendiendo a partir de la observación de sus tutores profesionales, los estudiantes comienzan a apropiarse de las etiquetas de alumno revoltoso, grupo conflictivo, actividad que revoluciona al alumnado y circunstancias que perturban el clima afectivo del aula, entre otras, que forman parte del ideario colectivo de la docencia y que en lugar de incidir en la adaptación del diseño de la instrucción a las circunstancias de los contextos específicos de enseñanza y aprendizaje en los que se tienen que desempeñar, les sirven para justificar su mal funcionamiento.

Al igual que Amalia se aprendió rápidamente el nombre de (niño 1) y de (niño 2) por lo que nos ha explicado, yo me aprendí rápidamente el de los niños que son, digamos, más revoltosos. Y es que acabas aprendiéndolos sí o sí porque el profesor les llama la atención un mínimo de dos-tres veces en toda la hora. Sea por el motivo que sea, mejor o peor motivo, ellos destacan. Y tú no tienes más remedio que memorizar sus nombres.

E19-2.0.4 (7)-30/01-18:28

Pues yo tengo que deciros que en mi colegio sí se cumple la idea de Celia y Ricardo de niños más "salvajes". 6º es el peor curso en mi centro en lo que se refiere a comportamiento y actitud. Guardan menos silencio que los niños del primer y segundo ciclo, te interrumpen para decir sandeces y son todavía muy infantiles. ¡6º es el mayor temor para muchos de los profesores que imparten en ese colegio!

E19-2.0.9 (5)-30/01-19:56

(...) que te vaya bien el día de la paz, porque los niños se ponen realmente revueltos!

E13-2.0.27 (2)-31/01-16:13

Por otro lado, el tiempo influye muchísimo, los días de lluvia (como hoy) está revolucionados, es imposible que estén sentados y callados a la vez.

E13-2.1.45-08/02-14:05

Si bien no todos los estudiantes reciben acriticamente estas ideas, algunos discuten la influencia que el uso de las mismas puede tener en el comportamiento del alumnado; cómo las expectativas que los docentes depositan en el alumnado pueden condicionar las respuestas que reciben del mismo.

(...) sabes qué pasa Ricardo que lo más seguro es que los alumnos de 6º ya estén acostumbrados a escuchar cosas como que son el peor curso y demás y quizás se aprovechan de esa fama y todo lo que hagan ya está justificado, eso les pasará a los alumnos de 1º y que llegarán a 6º siendo tb el “peor curso” porque todo el mundo lo dice, no crees?

E07-2.1.12 (1)-02/02-21:29

En su intento por comprender el mal comportamiento de los alumnos, los estudiantes hablan de su extracción social y de la poca educación que reciben de sus padres, así como de la obligatoriedad de la educación, cuando hay niños que no quieren estudiar y se convierten en elementos perturbadores del clima del aula.

Por otro lado, hoy, en la clase de primero, mi tutora y yo no hemos podido dar clase, puesto que los niños son mayoritariamente de zonas marginales y tienen poca educación entre ellos y con nosotros.

Ahora viene el conflicto... ¿por qué hacen eso? ¿Los padres no les dan un mínimo de educación en su casa? (Obvio que no), ¿no hay compatibilidad entre ellos?, ¿están en la edad de pavo como afirman algunos profesores refiriéndose a los de sexto?

E17-2.1.12-02/02-21:12

¿Os acordáis de la asignatura de Conocimiento del Medio en la carrera? En ella se hablaba de la función de “custodia” de la escuela, y de cómo la enseñanza obligatoria se ha extendido a lo largo de la historia. En mi opinión un niño con 14 años que no quiere seguir estudiando debería ser libre de elegir su propio destino, y no tenerlo metido en la E.S.O. hasta los 16 años en contra de su voluntad, reventando clases y molestando al que sí quiere estudiar.

E05-2.1.2 (7)-01/02-16:38

Empiezan a concebir la problemática del mal comportamiento en las aulas como estructural e irresoluble, y ahí encuentran justificación para emplear el castigo como

medio necesario para hacer que los estudiantes respondan a sus intereses. De este modo vemos cómo la posición inicial de rechazo al modelo de docente que impone la disciplina en el aula por medio de castigos y reprimendas da paso a una actitud tolerante y comprensiva con este modelo, reconociendo la utilidad del castigo para lidiar con los problemas de comportamiento en el aula.

Y es que llego a una conclusión; mucha gente no está de acuerdo con los castigos de hoy en día, pero tengo que admitir que en muchos casos son los únicos que hacen mejorar el comportamiento de los niños...A veces hay que ser dura, si no, está visto que los niños se te suben por las paredes y no hay quién los baje

E08-2.1.15-02/02-23:55

Gloria estoy contigo! a los niños hay que darles un poco de “mano dura”, y no hay que tomárselo literalmente eh! Y tampoco siempre, pero por lo menos que un castigo les sirva para que reflexionen y sepan que lo que hacen no está bien...

E13-2.1.15 (3)-03/02-16:27

¡Los niños aprenden a regletazos! ^^ Es broma, no se me vayáis a echar ahora encima :). La verdad es que un castigo puede servir también como prevención.

E17-2.1.15 (4)-03/02-17:58

Su exploración del castigo está muy relacionada con la búsqueda de la seguridad en sí mismos a la hora de abordar sus tareas docentes, que pasan por mantener el control de la clase.

Por supuesto que tenemos que mostrarnos seguros de lo que hacemos y de lo que decimos. Como nos vean dudar... -puf!- ... malo!!!

Y desde luego que si se pone un castigo a un niño, después hay que ser consecuente y cumplirlo (aunque ello suponga a la maestra que sea ella misma quien se queda sin recreo o lo que sea). Por eso hay tener mucho aguante, mucha PACIENNNNNNCIA en esta profesión.

E19-2.1.13-03/02-19:23

Estoy empezando a ser yo cada vez más, a reñirles si veo que algo va realmente mal y a no sentirme indefensa por unos niños que dentro de un año ni se acordarán de que una española estuvo tres semanas en su clase.

E02-2.2.27-04/03-23:11

isa, ya sabes lo que pienso sobre tu estrategia de control...según Petra es un poco de confianza en ti misma, según mi opinión es un poco de rebeldía, de chulería o como lo quieras llamar...pero te tienes que imponer, tan solo eso y estar segura de ti misma, de que con esa actitud nadie te va a pisotear!

E13-2.2.68 (2)-10/03-11:52

Y conforme van adquiriendo más seguridad en el desempeño de sus tareas como docentes, van explorando otras alternativas más consecuentes con sus posiciones iniciales, aunque esto no signifique una renuncia a la mano dura cuando estiman que es necesario.

Después vino mi sexto temible donde hay algunos niños que llevan más oro que las rejas del Buckingham Palace. Aquí pasó algo que nunca hubiera sospechado jamás de los jamases y que me quedo “flipao” cada vez que me acuerdo. Cuando empecé a dar clases ¡¡LOS NIÑOS SE PORTARON COMO ÁNGELES!! ¡Ni los reconocía! Salí de allí con ganas de quedarme más tiempo y todo... Impresionante. Creo que fue, entre muchas cosas, porque hice que participaran todos, incluso los “cabecillas” de la clase que siempre se pierden en todas las explicaciones y empiezan a molestar, ¡TODOS!

E17-2.1.36-06/02-21:36

Me alegro de que se portasen bien contigo!! Así les pierdes el “miedo” jejeje y es que como dices las mejores tácticas son las de hacer participar a los que siempre molestan, yo tengo una teoría sobre esos niños, y es que son más rápidos que sus compañeros y terminan aburriéndose en clase...

E15-2.1.36 (5)-07/02-22:10

Ricardo me alegro que tu relación con los temidos 6º de primaria vaya mejorando! Lo mejor que haces es usar estrategias para todo, y me parece que alguna tendré que copiártela y adaptarla a mis peques... dime alguna por favor! porque hay veces que creo que los tiraría al contenedor para que se callaran un poquito! son cotorras!

Y creo también que tu relación con ellos va mejorando porque vas adquiriendo confianza en ti mismo, y es que para ser profesores también tenemos que “creémoslo” y ser “mu echaos pa lante!

E13-2.1.36 (6)-08/02-16:20

En este sentido, los estudiantes tratan de establecer un modelo ajustado de relación afectiva con el alumnado que les permita mantenerse suficientemente seguros en su rol docente y explicitan lo difícil que les resulta imponerse por la vía de la mano dura, aunque estimen que es necesario.

Cambiando de tema, hoy me he tenido que poner serio en algunas ocasiones. Cuando doy clases, hay niñ@s que no me escuchan, otr@s me cogen demasiado cariño hasta tal punto que quieren estar siempre conmigo y otros, directamente, no quieren hacer nada. Pienso que están comprobando hasta dónde puede llegar mi confianza o mi paciencia, por lo que les he puesto un límite, el cual no pueden sobrepasar. (...) Lo que sí he comprendido, es que, aunque estemos allí de prácticas, tenemos que hacer ver que somos profesores ante los ojos de l@s alumn@s, porque, de lo contrario, pueden pasarse en ciertas ocasiones. A mí me gustan mucho l@s niñ@s de 1º y 2º de Primaria, y en cuanto llego a la clase, me abrazan, me dan la mano, quieren que me sienta a su lado... pero a veces hay que decir no, porque se cogería demasiado cariño a algun@s niñ@s, lo cual podría afectar a su evaluación. ¿Qué pensáis de esto?

E11-2.1.24-04/02-00:57

Lo del trato a los niños...sé que es difícil, pero creo que la teoría es sencilla: sólo hay que saber ponerse serio cuando hace falta, no tratar a los niños de manera más distante siempre para que no cojan confianzas o les cojas cariño. Lo de no cogerles cariño es que creo que es imposible.

Lo que sí hay que evitar es el chantaje emocional que nos intentan hacer, es alucinante lo que saben los pequeñajos estos, y como vean que les caes en gracia intentarán ir teniendo más y más prioridades. A mí me cuesta mucho cuando tengo que ponerme serio y echar una bronca, especialmente con esos niños “preferidos”; pero la experiencia que yo he tenido en el cole en el que trabajo me ha demostrado que un niño no va a dejar de quererte porque le riñas, ni se va a traumatizar. De hecho es que ellos saben perfectamente que están haciendo algo mal, solo que como tú dices, te están poniendo a prueba, a ver qué les permites hacer y qué no. Y claro está, cuanto antes se lo demuestres mejor.

E14-2.1.24 (1)-04/02-01:17

Con lo que dices de ponerse serios a veces tienes toda la razón! ya lo he comentado en otra entrada (no me acuerdo en cual) y es que los niños saben perfectamente que no somos sus profesores y se creen que nos pueden torear, así que no nos tratan con el mismo respeto con el que tratan a sus profesores. A mí con los peques se me cae la baba y se me cae el mundo encima cuando me toca reñirles pero es que a veces se cuelan y me tengo que poner serio...

E13-2.1.24 (2)-04/02-01:17

Finalmente, los estudiantes llegan a la conclusión de que es preciso ser cercanos a los alumnos, crear un clima de confianza en el aula, manteniendo a la vez una posición de autoridad que fomente el respeto mutuo.

La idea central que quiero transmitir en este texto es la importancia de la disciplina en clase, y del respeto a la figura del profesor.

Si queremos ser buenos docentes, tenemos que guardar las distancias con nuestros estudiantes, dejando siempre claro que nosotros somos los profesores y ellos los alumnos. Miguel comentaba algo sobre este tema en una de sus entradas, cuando contaba cómo algunos alumnos le preguntaban que si él era profesor o alumno y él les respondía que era profesor del colegio y que debían tratarlo como tal. Siempre guardando las buenas maneras, en mi opinión lo ideal es mantener una relación cordial, basada en el respeto mutuo. **Yo te respeto, tú me respetas.**

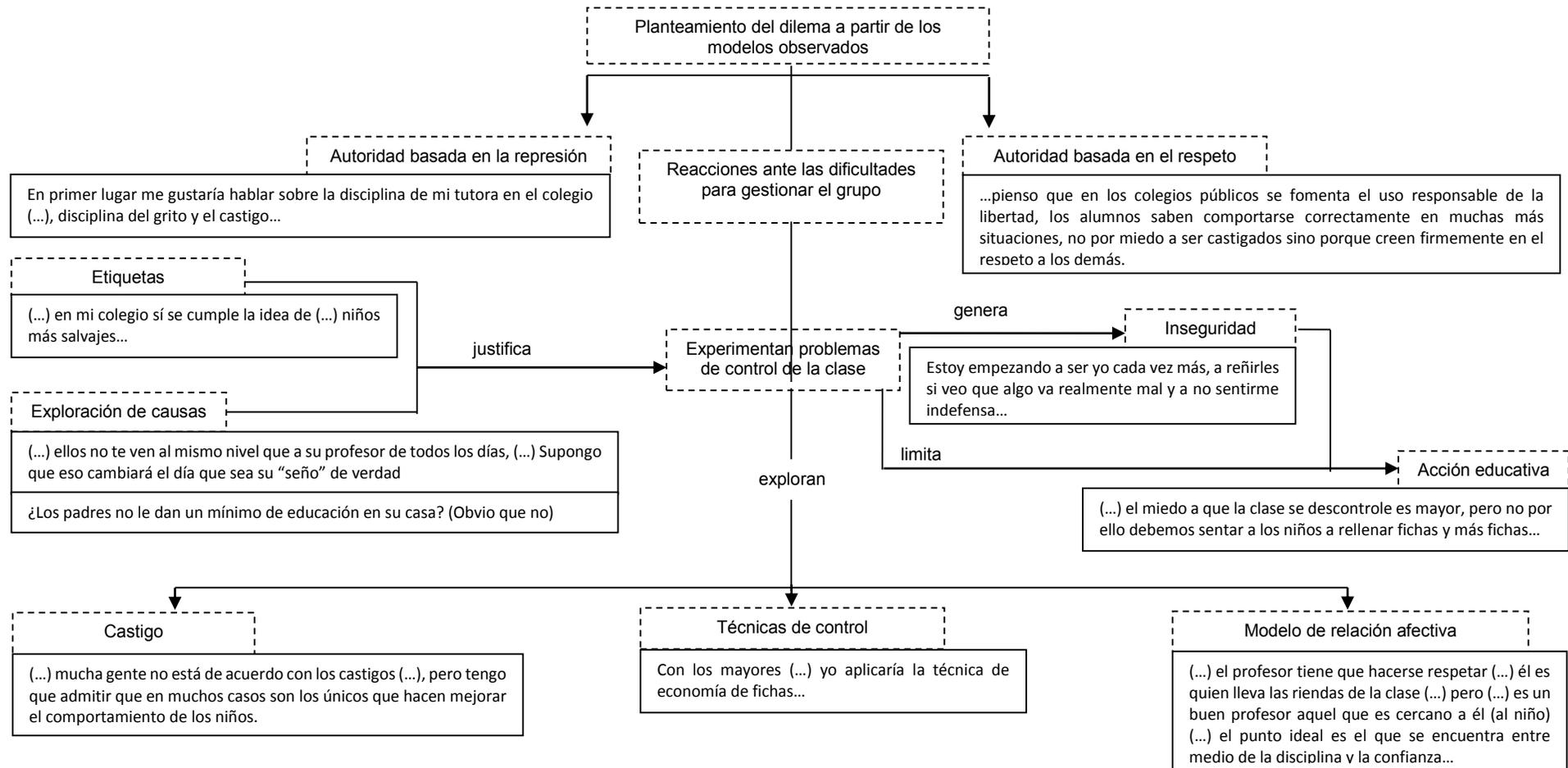
E05-2.1.74-14/02-12:08

Darío yo creo que sí, que por supuesto el profesor tiene que hacerse respetar haciéndole ver a los niños que él es quién lleva las riendas de la clase, y que cuando él diga hasta aquí, ¡es hasta aquí! pero por otro lado pienso que para un alumno es un buen profesor aquel que es cercano a él (al niño), así el no dejara de sentirse intimidado a veces cuando le de vergüenza algo no sé, mil cosas...pero lo que me refiero es que el punto ideal es el que se encuentra entre medio de la disciplina y de la confianza, un punto que hace referencia a la seriedad y a la cercanía que el profesor debe mostrar a sus alumnos para favorecer el apoyo de sus alumnos en él

E13-2.1.77 (3)-21/02-19:43

En la Ilustración 12 podemos ver una representación esquemática del dilema generado en torno al control de la clase.

Ilustración 12: Control de la clase (discusión sobre los aportes al blog)⁹⁷



⁹⁷ Elaboración propia basada en los análisis de Zabalza (2004). Los cuadros con líneas discontinuas se corresponden con nuestra elaboración del dilema, los de línea continua contienen citas de los estudiantes que apoyan el análisis y ya han aparecido en la discusión previa.

4.3.1.1. Construcción de conocimiento en torno al dilema “Control de la clase”

A continuación se consideran todos los aportes que los estudiantes en prácticas hacen a la construcción del dilema en el blog, tanto en las entradas personales como en los comentarios que hacen a las entradas de sus compañeros. Estos aportes se toman como unidad de análisis a partir de la cual se aplica el modelo adaptado del IAM que presentamos en el capítulo de Metodología (ver Tabla 39) para conocer los procesos de construcción conjunta de conocimiento en torno al dilema.

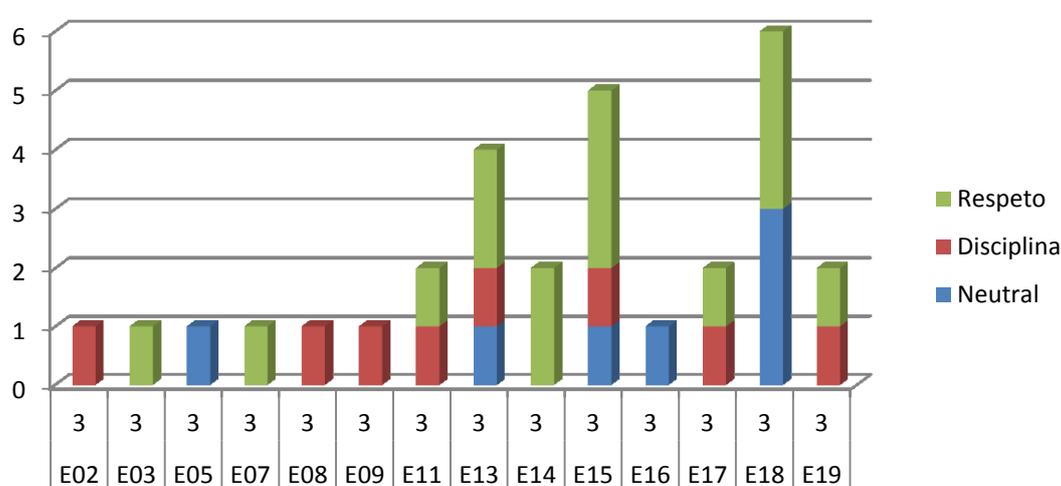
Recordemos que este modelo se estructuraba en cinco fases: (1) Compartir información sobre la práctica educativa; (2) Explorar a partir de la información compartida por los compañeros las similitudes y diferencias con la experiencia propia; (3) Negociar significados, construyendo nuevo conocimiento conjunto; (4) Evaluar los consensos alcanzados, contrastándolos con la experiencia, la literatura, los esquemas cognitivos o la cultura; y (5) Aplicar el nuevo conocimiento, elaborar conclusiones y resumir aprendizajes.

La fase 1 del modelo, con el 36% de las contribuciones de los estudiantes a la construcción del dilema, es la más frecuente. Como hemos comentado anteriormente, encontramos sentido a este resultado en el hecho de que el blog es un espacio para compartir experiencias y los primeros aportes que realizan los estudiantes en prácticas consisten en la narración de las situaciones en las que se ven involucrados. El siguiente paso que dan los estudiantes es contrastar las propias experiencias con aquellas que narran sus compañeros.

La fase 2 recoge el mismo número de aportaciones que la anterior, un 36% del total de las contribuciones a la elaboración del dilema. Este abultado porcentaje de entradas y comentarios que se sitúan en la fase de exploración se debe a la existencia de un proceso muy rico de comparación de experiencias entre los estudiantes, específicamente en lo referido a las técnicas de control de la clase y la idoneidad del castigo con el mismo fin. Los estudiantes contrastan las realidades que viven en sus respectivas aulas, muchas veces contradictorias, y se posicionan en ambos polos del dilema, sin llegar aún a construir un discurso común al respecto.

En este sentido la fase 3, con un 22% de la participación en la discusión del dilema, refleja el proceso de construcción de consensos del grupo de estudiantes. Sin embargo, como podemos ver en el Gráfico 11, la construcción de consensos se organiza en torno a ambos polos del dilema. Si bien existe un mayor consenso con respecto a la posición ideal elegida por los estudiantes al inicio del debate –un control de la clase basado en el respeto y el diálogo con el alumnado–, la mitad de las aportaciones aceptan posiciones intermedias o contrarias a esta.

Gráfico 11: Distribución de las contribuciones en la Fase 3 del modelo en función del posicionamiento con respecto al dilema, por cada caso⁹⁸



Esta falta de consenso en la negociación del modelo de control de la clase es un reflejo de la situación de desconcierto que viven los estudiantes cuando se enfrentan con la realidad de las aulas y experimentan problemas para gestionar el grupo que no saben resolver de forma congruente con sus ideas, recurriendo a elementos del modelo tradicional de disciplina que previamente denostaban.

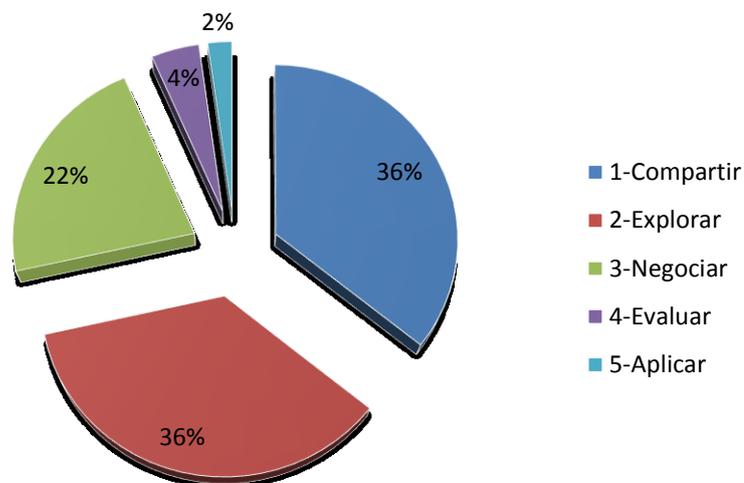
De hecho la fase 4, con solo el 4% de los aportes, pone de manifiesto cómo algunos estudiantes transitan a la justificación del castigo y la imposición de sus normas al alumnado, validando algunos de los consensos alcanzados en la fase anterior con las experiencias que tienen en las aulas.

⁹⁸ Elaboración propia.

Finalmente, la fase 5 solo cuenta con un 2% de los aportes, a modo de sumario del conocimiento construido en el debate, centrado en las técnicas útiles de control del grupo.

En el Gráfico 12 podemos ver la distribución de las contribuciones de los estudiantes en las distintas fases del modelo.

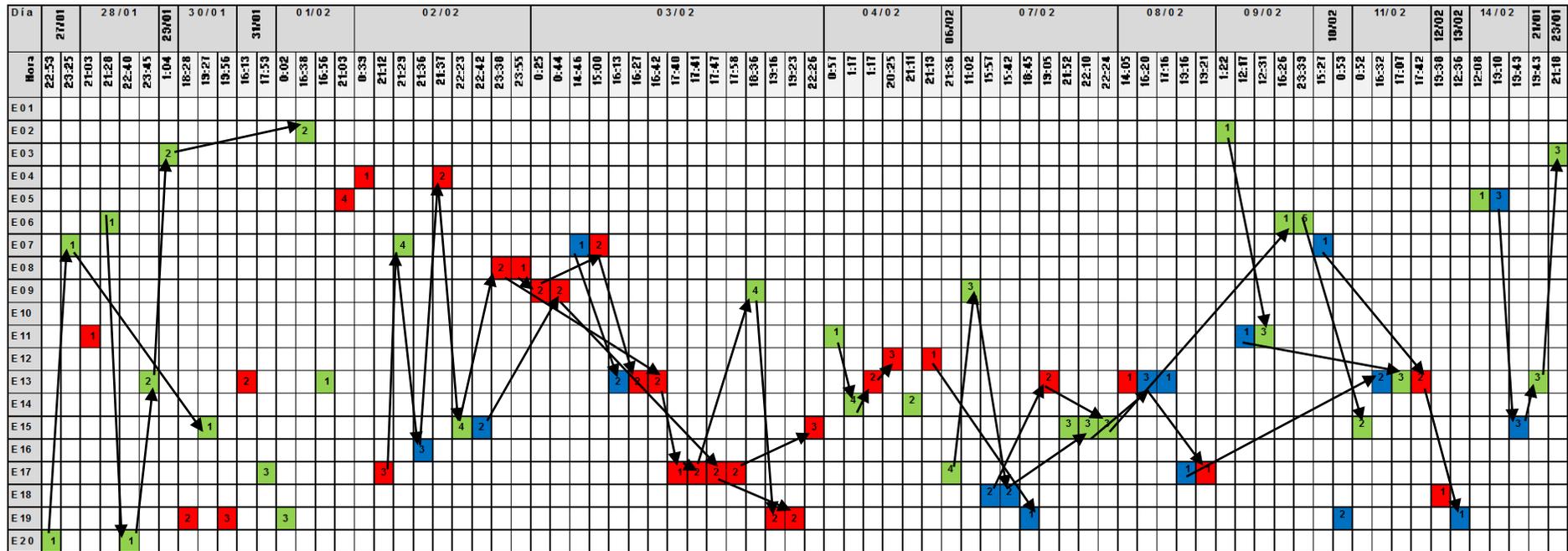
Gráfico 12: Distribución de las contribuciones a la discusión del dilema “Control de la clase” según las fases del modelo⁹⁹



A continuación mostramos dos tablas (Tabla 44 y Tabla 45) que nos permiten ver la evolución de la construcción de conocimiento en torno al dilema a través de las dos etapas de prácticas. Se representan las fases del modelo con un código numérico y los polos del dilema con un código de colores para cada una de las contribuciones de los estudiantes a la construcción del dilema, ordenadas por fecha y hora. Los mensajes que corresponden a una misma cadena de discusión están unidos por flechas.

⁹⁹ Elaboración propia.

Tabla 44: Evolución del dilema “Control de la clase” en la primera fase de las prácticas: Sevilla¹⁰⁰



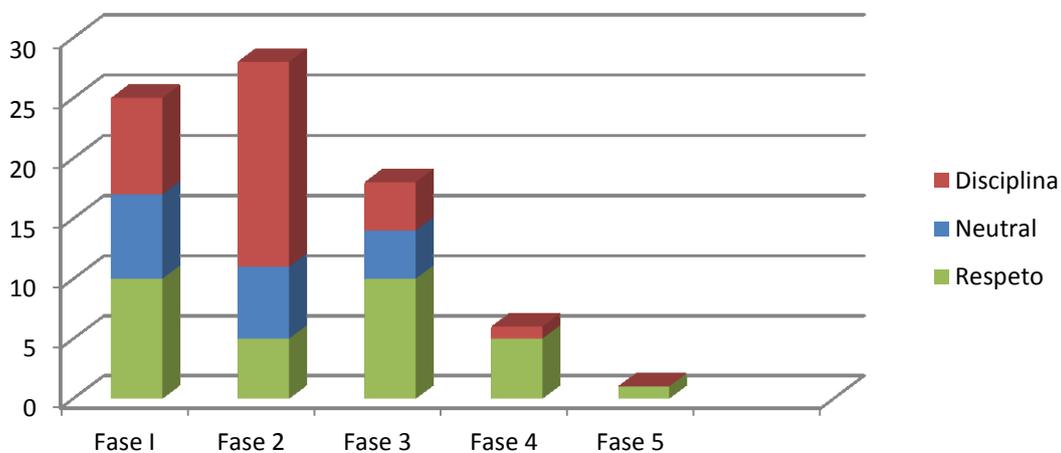
¹⁰⁰ Elaboración propia, basada en el modelo de Lucas (2012).

En esta primera tabla podemos ver que inicialmente hay un número mayoritario de opiniones que suponen rechazo a un modelo disciplinario estricto, ubicadas en las fases 1 y 2 del modelo. Este rechazo se basa en la observación en las aulas de prácticas de ciertas dinámicas con las que los estudiantes no se identifican y que propician evocaciones a su biografía escolar; esto motiva que sean calificadas como tradicionales y, por lo tanto, poco deseables en la medida que los estudiantes se arrojan la responsabilidad de innovar.

No obstante, su participación en primera persona en la acción educativa hace que los estudiantes aprecien algunas de las dinámicas que en principio rechazan, o al menos que surjan dudas sobre cómo han de tratar los problemas de comportamiento del alumnado o sus carencias a la hora de gestionar el control del grupo; esto se ve reflejado en sus aportes a la discusión del dilema, que siguen encuadrándose de forma mayoritaria en las fases 1 y 2 del modelo; es decir, se limitan a exponer y comentar las experiencias que están viviendo.

Sin embargo, hacia el final de este primer periodo de prácticas podemos apreciar procesos más complejos de construcción de consensos en torno al dilema, representados por contribuciones que se enmarcan principalmente en la fase 3 del modelo y que abogan por una mayor comprensión del alumnado, generando diálogo (ver Gráfico 13) y propiciando la creación de un clima afectivo en el aula que fomente el respeto mutuo.

Gráfico 13: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la primera etapa de las prácticas: Sevilla¹⁰¹



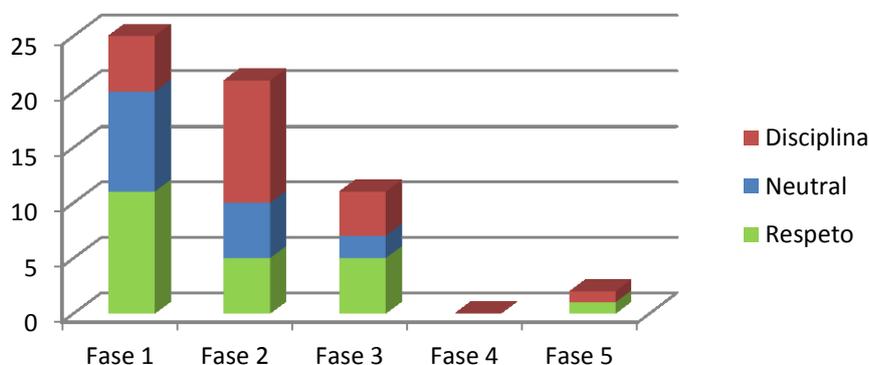
¹⁰¹ Elaboración propia.

En esta segunda tabla, que refleja el proceso de construcción de conocimiento en torno al dilema en la segunda etapa de las prácticas –en Liverpool–, se pone de manifiesto el proceso vivido por los estudiantes al valorar el modelo de convivencia vigente en las aulas inglesas, basado en la implementación de una metodología activa de trabajo colaborativo y un sistema de economía de fichas que se fundamenta en el refuerzo positivo y la privación de recompensas, donde los problemas de disciplina se abordan en primera instancia con el diálogo y no es común que las amonestaciones vayan acompañadas de tonos elevados de voz.

Las primeras reacciones ante este modelo, como podemos apreciar en la tabla, son positivas y congruentes con su ideal de gestión de comportamiento en el aula. Sin embargo, conforme avanzan las prácticas, los estudiantes experimentan cierta incomodidad ante el hecho de que determinadas conductas del alumnado no sean reprimidas de forma inmediata y radicalizan su discurso, echando de menos el castigo, tal como han visto e incluso han llegado a aplicar en la etapa anterior de las prácticas. Por ello, gran parte de las contribuciones comienzan a apoyar un modelo de disciplina más estricto y aumentan las dudas o la inseguridad con respecto al modelo que observan.

Como podemos ver en el Gráfico 14, el grueso de los aportes de los estudiantes se concentra en las fases 1 y 2 del modelo, por lo que podemos afirmar que en esta etapa el nivel de construcción de conocimiento es escaso, limitándose a la puesta en común y el contraste de las experiencias que viven, y alcanzando un escaso nivel de construcción de consensos y de evaluación o puesta en práctica de los mismos.

Gráfico 14: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la segunda etapa de las prácticas: Liverpool¹⁰³



¹⁰³ Elaboración propia.

4.3.1.2. *Análisis colaborativo en torno al dilema “Control de la clase”. El trabajo en la wiki*

Los estudiantes realizaron un trabajo colaborativo en una wiki diseñada al efecto en el que tenían que discutir los dilemas más relevantes que plantearon en sus discusiones en los Diarios. Debían proceder tomando referencias de los blogs sobre la discusión del dilema para posteriormente buscar referentes en la literatura a través de los cuales desarrollarlo, ofreciendo finalmente una reflexión a modo de conclusión. Esta reflexión final elaborada por los estudiantes en la wiki es la que discutimos a continuación.

El control, el respeto y la autoridad son 3 palabras que van de la mano y que son importantes para un profesor a la hora de dar clase. Realmente son cosas que no se acaban de entender hasta que se llega al Prácticum I y, al año siguiente, al Prácticum II. Es en ese período de tiempo en el que un futuro maestro se llega a dar cuenta del significado y el valor de esas 3 palabras; y la importancia de las mismas, nada más hay que comprobarlo en la cantidad de entradas al Blog de los diarios en referencia a este tema.

En este sentido, podemos decir que es de las mayores preocupaciones e intención de mejora de los alumnos y alumnas de magisterio, de los futuros maestros y maestras.

Y es que, si bien la palabra "autoridad" es un vocablo que provoca cierto respeto incluso a las personas que, a veces, tienen que hacer uso de él y nos provoca la sensación de volver a grises épocas pasadas, en su justa medida es algo necesario para que el discurrir de una clase sea lo más "tranquilo" posible (entendiéndose por tranquilo a la normalidad en el aula y a la posibilidad de consecución de los objetivos por parte del maestro o maestra). Por suerte, la experiencia (escasa, sí; pero experiencia) nos ha colocado en nuestro sitio, y más en las prácticas de este año, pues la comparación es una técnica que hemos podido utilizar en esta ocasión y nos ha servido para comprender que la autoridad moderada y positiva es necesaria para el control de la clase.

Para ello, nos hemos "armado" con técnicas y recursos aprendidos gracias a nuestros profesores-tutores de los diferentes (mucho, en algunos casos) colegios en los que hemos tenido la oportunidad de trabajar, ya que (y vuelvo a decir lo mismo) la experiencia es lo que crea al maestro o maestra de verdad, al que sabe qué, cómo, cuándo y con quién hacer determinadas cosas; cosas que son muy diferentes en muchas ocasiones; cosas que en la carrera no se aprenden (o algunos no enseñan), porque, como dice aquel refrán, "cuando seas padre, comerás huevos".

Queremos hacer patente que nosotros, como futuros maestros, no estamos de acuerdo con la implantación de una ley que pretende equiparar al profesor a una autoridad pública. Puede que éste sea el medio más rápido de conseguir disciplina en las aulas, pero no es el más eficaz. No sirve de nada que la autoridad venga de la mano del miedo y la represión tal y como sucedía antiguamente. Como dejamos patente en el apartado de enfoque teórico, existen numerosas técnicas que nos ayudan a mantener un clima de aula favorable al aprendizaje, y no tenemos por qué recurrir al castigo o la sanción. Si basamos nuestra autoridad en la confianza y el respeto habremos logrado dar un paso muy importante. Y para esto también debemos tener una determinada actitud, valorando nuestra profesión así como una capacidad de crítica hacia los factores que influyen en ella. No conseguiremos hacernos respetar si ni siquiera nosotros mismos damos importancia a nuestro trabajo ni somos capaces de perfeccionarnos día tras día.

En lo que respecta a la disciplina como garante del aprendizaje, tenemos que decir que éste no va unido al silencio. Enfoques metodológicos más novedosos apuestan por un aula en la que los alumnos están continuamente expresando sus hipótesis acerca de los temas planteados y elaborando conclusiones conjuntas que los lleven a reflexionar y a construir por sí mismos el conocimiento deseado. Es evidente que esto no se puede lograr en un aula en la que los niños estén cohibidos a la hora de dar su opinión acerca de un tema concreto. No obstante, no queremos decir con esto que la clase tenga que ser un caos, puesto que es fundamental que se dé esta discusión pero logrando que todos los alumnos se respeten entre sí y estableciendo turnos de palabra para ello.

Por otro lado, también hay que señalar que la época que estamos viviendo no es la misma que hace 10 o 20 años, los tiempos cambian. Desgraciadamente, no es precisamente para mejor, sino todo lo contrario. La autoridad, y el respeto que se le tenía antaño al profesor, en muchos casos ha desaparecido. Antes era impensable que hubiera un padre/madre que fuera al colegio a rebatir una nota suspensa a un profesor con una agresividad física y psíquica en evidencia, y lo que conlleva, en ocasiones esta violencia. Y esto va en aumento. El problema de fondo es que la educación no sólo la deben practicar los profesionales, los educadores, sino que la educación se debe practicar en el seno familiar, aunque una contradiga en numerosas ocasiones a la otra. Pero éste es un problema de todos los ciudadanos y ciudadanas, al que debemos plantar cara y es por eso que desde el Ministerio de Educación y Ciencia se deben poner medidas a semejante aspecto de la educación, teniendo en cuenta que por más materiales informáticos que se introduzcan en la escuela, estos NUNCA podrán sustituir la figura del maestro o maestra y lo que ello representa. Las instituciones educativas han de ser los lugares donde se forme al futuro del Mundo y, para ello, se debe plantear el respeto hacia los demás como algo importantísimo, y eso no se puede hacer a través de un ordenador, sino que son las profesoras y los profesores los encargados de que esto se lleve a cabo. Sólo entonces, podremos hablar de un futuro mejor, y del maestro como miembro indispensable y más importante de la sociedad. Y hay una frase que expresa bastante bien lo que nos gustaría decir, escrita por el periodista J. A. Unión: "Unos creen que el problema es que profesores del siglo XX intentan educar a jóvenes del siglo XXI en unas escuelas del siglo XIX, y por eso no termina de funcionar".

En nuestra mano está mejorar esta situación introduciendo cambios paulatinos en el sistema educativo que lo adapten a las características de la sociedad diversa y cambiante en la que vivimos. Tenemos que asumir esta responsabilidad e intentar hacerlo lo mejor posible.

Wiki-Conclusiones al dilema Control de la clase

Tal vez lo primero que llama la atención es que los estudiantes no se plantean la necesidad de gestionar el control del aula hasta que no se ven inmersos en las prácticas. De alguna manera todo el trabajo previo que han realizado hasta llegar a ese momento lo han hecho en función de condiciones ideales, sin contar con el principal actor de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que diseñan: el alumnado.

Cuando se enfrentan por primera vez al problema, la influencia de su biografía escolar les hace rechazar el modelo tradicional de disciplina y se centran en el desarrollo de técnicas que les permitan mantener y retomar el control del grupo a partir de la observación de sus maestros-tutores, reforzando la idea de que solo a través de la

experiencia serán capaces de adquirir las destrezas necesarias para gestionar adecuadamente una clase, pese a que algunos de sus tutores profesionales les brindan la evidencia de que eso no es así.

Los estudiantes aspiran a poder crear un clima afectivo en el aula que propicie el respeto mutuo y la participación activa del alumnado en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, pero raramente llegan a apreciar la importancia que el diseño instruccional tiene para el logro de sus objetivos, tal vez porque hacen exclusivamente una atribución externa de las causas del problema, centrándose en el discurso de clase que predica que en los tiempos que corren los padres no solo no educan, sino que muchas veces constituyen un obstáculo para la educación que se brinda a sus hijos en los colegios.

Este discurso limita sus posibilidades de control del grupo, dado que el determinismo que les lleva a atribuir al problema del comportamiento de los alumnos una causalidad estrictamente social no les permite desarrollar estrategias que desde la pedagogía podrían aportar soluciones a la gestión del aula mediante el diseño de acciones educativas adaptadas al alumnado.

4.3.2. Dilema: Recursos materiales

Este dilema se genera a partir de la dialéctica entre la noción académica sobre la necesidad de moderar el uso del libro de texto en el aula, combinándolo con otros materiales y de elaborar material propio, transmitida a los estudiantes en la Universidad, y la realidad de las aulas en Sevilla, donde realizan la primera parte de sus prácticas, en las que el profesorado –los tutores profesionales que sirven de guía en el aula a los estudiantes en prácticas– se pliega en su mayoría al libro de texto como único recurso.

Con su bagaje académico, los estudiantes en prácticas en un principio se refieren con cautela y de forma crítica al libro de texto.

Este año he tenido dos asignaturas que me han convencido totalmente de que los libros de texto que normalmente utilizan aquí los profesores y los alumnos, no están del todo bien planteados, y que es un gran error seguir el libro “a pies juntillas”. Es más, me han hecho comprender que, aunque sea una labor complicada y trabajosa, es más que recomendable no utilizar libro de texto en clase, sino utilizar un material alternativo, elaborado por el profesor, que se adapte más a las características del grupo y a sus necesidades (como creo que hacen nuestros amigos británicos).

E14-2.1.20-03/02-18:36

Pero seguidamente se encuentran, en el desarrollo de sus prácticas, con que su uso está mucho más extendido de lo que considerarían deseable.

...como me ha dicho (mi buddy), “en España es imposible pensar en un profesor sin un libro que le guíe”.

E17-2.0.10 (1)-27/01-23:14

Ante este hecho, la primera reacción de los estudiantes es identificar el uso del libro de texto con una metodología tradicional, repetitiva; metodología que choca frontalmente con lo aprendido en la Universidad.

Es un profesor de los de antes, bolígrafo rojo en mano y libro de texto punto a punto hasta la muerte...

E02-2.1.17-28/01-21:09

...se limitan únicamente a completar fichas, a hacer dibujos y a colorear, y lo que es peor, a copiar diálogos del libro de texto...

E09-2.1.8 (1)-02/02-19:18

Pese a esta reacción inicial los estudiantes, a partir de las experiencias que viven en las aulas durante sus prácticas y de las relaciones con sus tutores profesionales, encuentran algunas formas de justificar el uso del libro de texto como único material educativo presente en las aulas, ya sea por la carga de trabajo que supondría no usarlo o diversificar los materiales, o bien porque alumnado y padres ya están habituados al uso del libro de texto en la medida que facilita el seguimiento del programa o de la evolución del aprendizaje.

Bueno realmente sí, sí sé qué pienso, que si toda la labor del maestro ya requiere esfuerzo utilizando un libro de texto tal cual te lo dan, debe ser casi imposible hacer esto sin tener nada en lo que apoyarte y teniendo que sacarlo todo de nuestras cabezas pensantes.

E14-2.1.20-03/02-18:36

...como ya hemos hablado muchas veces dejar a un lado el libro puede ponerte a los padres en contra

E15-2.1.20 (2)-03/02-22:56

...lo que no les entra en la cabeza bajo ningún concepto es que no se hagan absolutamente todas las actividades del libro. Si me salto alguna porque me parece que puedo ponerles yo otra mejor o algo, ya están todos preguntando que por qué no la hacen, que si pueden hacerla ellos por su cuenta... ¡Parece que están en una secta! Son seguidores de sus libros hasta la muerte.

E14-2.1.20 (5)-04/02-20:43

No obstante, los estudiantes en prácticas depositan en la segunda parte de las prácticas sus expectativas sobre el descubrimiento de una nueva metodología que implica dejar de lado el libro de texto y desarrollar materiales propios. Lejos de acomodarse inmediatamente al uso del libro de texto y a la metodología tradicional que promueve y que es la que encuentran en las aulas, tienen la inquietud de encontrar otro modelo que les sirva de referencia.

En cuanto a lo que dices de los libros de texto, es verdad que pocos se salen de este. Por eso también quiero ver cómo trabajan en este sentido en Inglaterra.

E19-2.1.20 (1)-03/02-19:58

Sin embargo, cuando se enfrentan a esta nueva forma de dar las clases, los estudiantes experimentan sensaciones contradictorias ya que, entre otras cosas, se sienten desbordados por la merma del trabajo individual en favor del trabajo grupal, y la ausencia del libro de texto les dificulta visualizar en qué momento de la programación se encuentran.

No es que defienda, ni mucho menos, seguir el libro de texto al pie de la letra (...) pero creo que un trabajo que requiera su total atención durante un periodo de tiempo más o menos prolongado es bueno. No es una ficha para una clase, sino que favorecer el trabajo individual.

E03-2.1.87-19/02-03:55

Yo tampoco veo mal el uso del libro, igual que ellos tienen sus guías en internet, nosotros tenemos nuestras guías en forma de libro.

E11-2.1.85(4)-21/02-18:31

La última afirmación nos hace pensar que los estudiantes confunden libro de texto y currículum; bien porque en las prácticas previas no han trabajado la planificación en los centros y los tutores profesionales no les han puesto al tanto de cómo ellos planifican, o bien porque en definitiva estos tutores profesionales toman sus planificaciones de las propuestas de las editoriales. La cuestión es que al carecer de este referente muchos estudiantes se encuentran perdidos, no saben qué va antes y qué después, ni por qué se está haciendo lo que se está haciendo.

Refiriéndome a lo de no tener libro, la sensación que me transmite es que no tienen ningún orden para hacer las cosas, haciéndolo todo como por inspiración (...)

E06-2.1.112-24/02-00:22

Este aspecto pone de relieve un problema mayor, y es que los estudiantes se centran exclusivamente en el desarrollo de actividades concretas; no tienen una idea global y no son conscientes del momento curricular en el que se inserta la acción educativa que llevan a cabo. El caso de E20 que se expone a continuación es un ejemplo significativo del uso no planificado del libro de texto por parte de los estudiantes y muestra los problemas que les puede acarrear.

Me pongo nervioso en ocasiones y seguir el libro del profesor con las respuestas no ayuda nada a relajarme. No es una vía muy segura al corregir en clase puesto que muestra solamente las soluciones y no la explicación de los pasos para llegar a ellas.

E20-2.1.56-09/02-19:05

Más allá de la falta de dominio de la materia por parte del estudiante, lo que este comentario pone de relieve es la alienación con respecto al diseño de la acción educativa que está desarrollando. No solo no ha intervenido en el diseño, probablemente tampoco ha revisado el que le proponía el libro de texto. Es una aproximación acrítica a la actividad docente, propiciada posiblemente por su inexperiencia y por el contexto de prácticas que no le proporciona la guía adecuada para su aprendizaje. En este caso el uso del libro de texto evita que el estudiante llegue a prepararse adecuadamente las clases, mientras que la preparación de un material propio o la elección de uno ya elaborado entre otros posibles le hubiera obligado a tomar decisiones sobre el diseño de la instrucción, manteniendo las riendas de la acción educativa.

Esta sensación de que si no hay libro de texto se carece de programa educativo viene acompañada de una cierta impresión de desorden en el aula, en el trabajo de los alumnos, como ya se ha comentado anteriormente. Si no hay libro de texto, o si no se emplea una ficha individual para que cada alumno trabaje en solitario, entonces no pueden reproducir esa imagen de un alumno por pupitre, todos enfrentados al encerado y trabajando en silencio, imagen que los estudiantes identifican con la concentración del alumno en la tarea y que ven necesaria.

Cuando terminé mis tres semanas de prácticas en Sevilla, tenía muchísimas ganas de ver la otra parte, de saber si tenían un método mejor, algo que me hiciera pensar que el libro-cuaderno – actividades se podía dejar a un lado (...) Después de una semana aquí todavía no lo tengo claro. Veo a los niños en la “carpet” y veo que en vez de escuchar juegan...

E02-2.2.13-03/03-01:11

Es en esta fase más avanzada de las prácticas, cuando ya han podido experimentar lo que implica dar una clase sin emplear el libro de texto, que los estudiantes empiezan a apreciar las ventajas de la metodología tradicional que en un primer momento denostaban y cuyo principal exponente es este tipo de material, frente al desorden que estiman implícito en la nueva metodología que tienen oportunidad de observar y que conlleva una mayor carga de trabajo para el docente, demandando mayores capacidades de control del grupo clase.

No obstante, tras este primer análisis la mayor parte del grupo estima que dejar a un lado el libro de texto supone una expresión de la creatividad del profesor, que tiene la oportunidad de acercarse a sus alumnos para desarrollar actividades a partir de sus intereses y del contexto sociocultural en el que están inmersos, aunque se tenga conciencia de la dificultad que implica el diseño de materiales propios y contextualizados.

...aunque tú creas que los niños están siguiendo el libro de texto y están concentrados, es imposible mantenerlos así.

...actividades muy cambiantes y motivadoras ayudan a que los niños aprendan de manera más significativa.

E14E12-2.1.87 (3)-21/02-18:43

Puedo decir que en estas dos semanas que llevamos no echo de menos los libros de textos, aún no han aparecido por mi clase. Con esto no quiero decir que el libro de texto no sea un material útil, pero creo que es más útil para el profesor que para el alumnado de estas edades.

Frente al libro de texto en mi colegio, me he encontrado con un MONTÓN de recursos, (...)

E12-2.2.39-07/03-18:04

...si se plantea una metodología realista puede ser mucho más beneficioso para el aprendizaje del niño. Con esto me refiero a que el temario no se basa a uno ya estipulado en el libro, sino que se puede diseñar conforme a lo que va ocurriendo alrededor del ambiente socio-cultural de los alumnos.

E16-2.2.50 (4)-09/03-01:25

Si hubiera que apuntar una resolución del dilema, tendríamos que concluir que los estudiantes, al experimentar el uso de materiales alternativos al libro de texto durante la segunda etapa de sus prácticas, han tenido la oportunidad de apreciar las ventajas y desventajas de esta metodología, no solo en relación con el alumnado sino, y tal vez especialmente, con las implicaciones que tiene para su propio trabajo.

La posición de partida, académica, adquiere entonces matices a partir de la experiencia y las primeras reticencias que surgieron en torno al uso de materiales alternativos al libro de texto, en lugar de consolidarse, van cayendo conforme los estudiantes en prácticas tienen la oportunidad de familiarizarse con esta nueva forma de trabajo.

Me encanta también que no tengan libros de texto. Yo pensaba que eso sería una locura, una anarquía en cada clase... Pero para nada, los profesores lo tiene todo muy bien planificado, y la verdad es que tienen muchísimos recursos para ello.

E14-2.2.57-09/03-02:00

Una vez en clase le dije a un profesor que los maestros estamos muy condicionados por la existencia del libro de texto porque muchos padres nos pueden replicar que no los utilizamos si establecemos estrategias más innovadoras. Este profesor me dijo que el truco está en involucrar a los padres en la enseñanza de sus hijos para que tanto el colegio como la familia sepan en todo momento por qué se hacen así las cosas.

E09-2.2.82 (2)-12/03-04:59

En este sentido, se puede decir que los estudiantes adquieren la inquietud de diversificar los materiales más allá del libro de texto.

...el hecho de conocer ahora cómo trabajan en un colegio inglés, qué metodología usan, qué materiales tienen y cómo lo utilizan, (...) comprobar que se puede llevar un curso sin libros de texto, (...) en resumen: TODO cambiará notablemente mi forma de actuar en el aula (...)

E17-2.2.102-18/03-18:43

A pesar de todo, comentarios como el que sigue ponen de manifiesto que, bien debido a una carencia formativa, bien por una deficiente tutorización de las prácticas, o por una cuestión acomodaticia, algunos estudiantes siguen apostando por el libro de texto al final del debate.

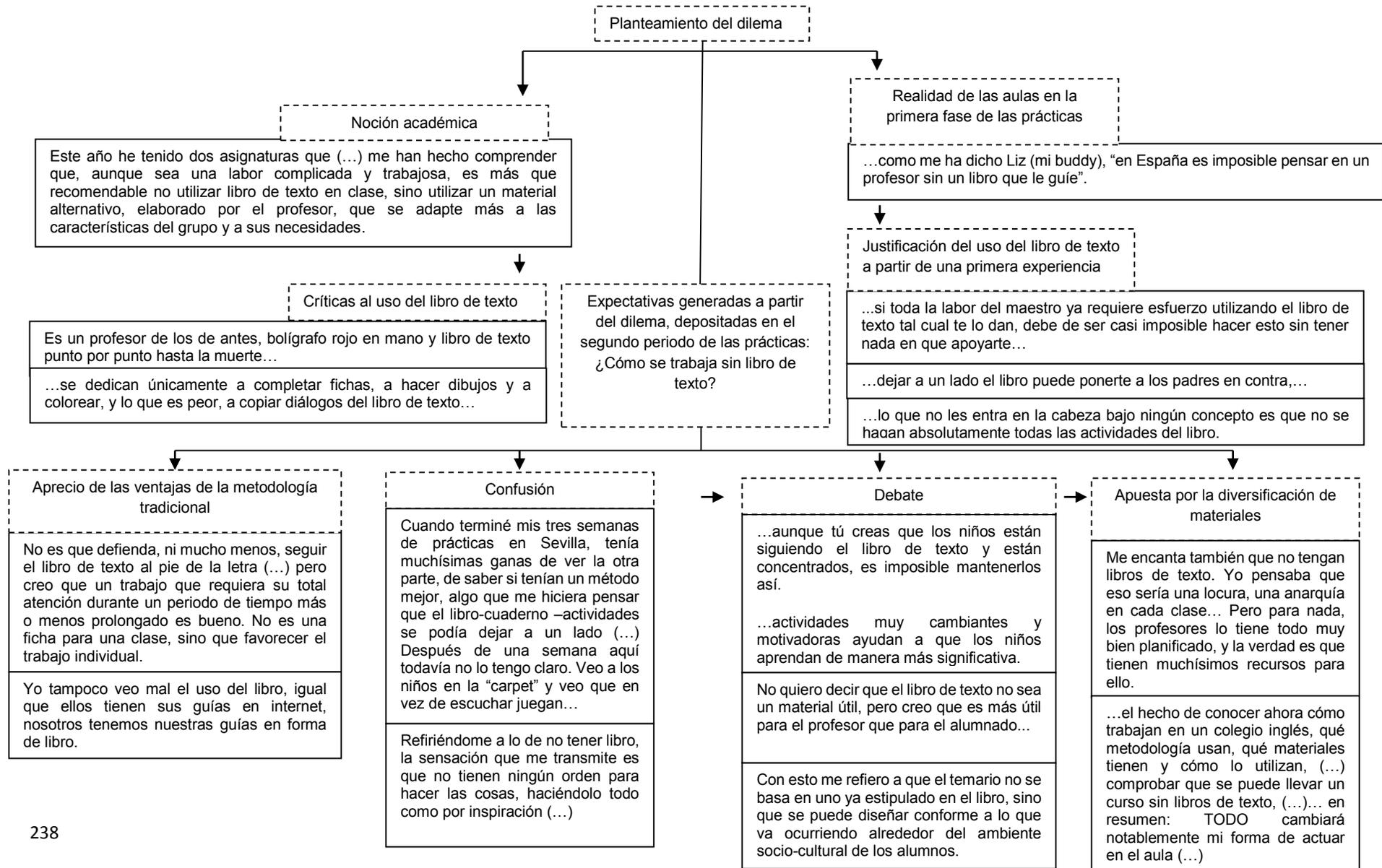
En cuanto a lo del libro de texto, yo si considero que sí sería necesario dado que sirve de guía. Sobre esta guía, seríamos nosotros, los maestros, quienes crearíamos y planificaríamos nuevas y diversas actividades a trabajar.

E19-2.2.57.4-14/03-20:54

En la Ilustración 13 podemos ver una representación esquemática¹⁰⁴ del dilema generado en torno a los recursos materiales.

¹⁰⁴ Elaboración propia basada en los análisis de Zabalza (2004). Los cuadros con líneas discontinuas se corresponden con nuestra elaboración del dilema, los de línea continua contienen citas de los estudiantes que apoyan el análisis y ya han aparecido en la discusión previa.

Ilustración 13: Recursos materiales (discusión sobre los aportes al blog)



4.3.2.1. Construcción de conocimiento en torno al dilema “Recursos materiales”

Como en el caso anterior, tomamos como unidad de análisis cada una de las contribuciones a la construcción del dilema entre las aportaciones hechas por los estudiantes en sus diarios, tanto en sus mensajes como en los comentarios que estos generaron, y aplicamos el modelo de análisis adaptado del IAM (ver Tabla 39, en el capítulo de Metodología) para conocer el alcance de los procesos de construcción conjunta de conocimiento.

El modelo de análisis se estructura en cinco fases: (1) Compartir información sobre la práctica educativa; (2) Explorar a partir de la información compartida por los compañeros las similitudes y diferencias con la experiencia propia; (3) Negociar significados, construyendo nuevo conocimiento conjunto; (4) Evaluar los consensos alcanzados, contrastándolos con la experiencia, la literatura, los esquemas cognitivos o la cultura; y (5) Aplicar el nuevo conocimiento, elaborar conclusiones y resumir aprendizajes.

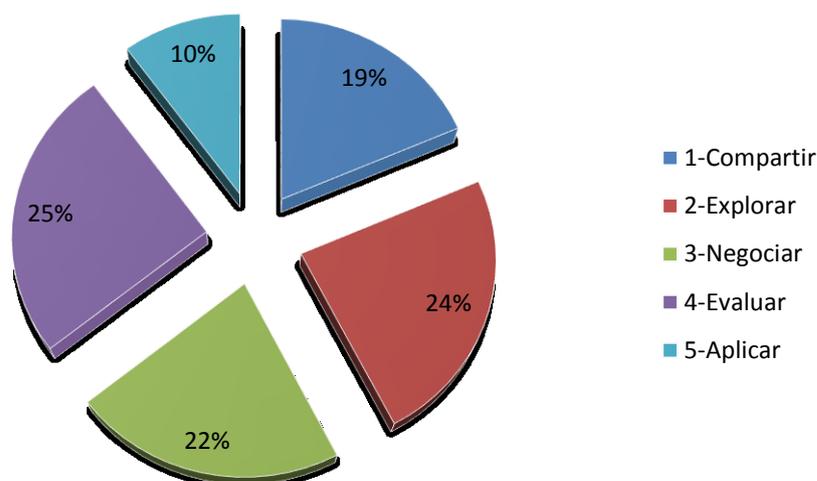
La fase 1 del modelo, donde se contabilizan las primeras exposiciones que los estudiantes hacen con respecto a alguna faceta del dilema, sin tener en cuenta de forma explícita las contribuciones previas de sus compañeros, cuenta con el 19% de las contribuciones de los estudiantes a la construcción del dilema.

En la fase 2, de exploración, nos encontramos con el 24% de los aportes. El hecho de que haya un mayor número de contribuciones en esta fase que en la anterior nos indica que los estudiantes optaron por construir su discurso con respecto al dilema a partir de las opiniones de los compañeros, ya fuera a partir del acuerdo o del desacuerdo, más que a dar sus opiniones de forma aislada.

Este hecho puede explicar por qué nos encontramos con porcentajes más altos de contribuciones asignadas a las fases 3 (22%) y 4 (26%), correspondiéndose con la construcción de consensos en torno a la pertinencia del uso de materiales alternativos al libro de texto y a la puesta a prueba de estos alineamientos en el aula respectivamente.

En la última fase se encuadran el 10% de las contribuciones, que recogen el resumen de la experiencia y los aprendizajes adquiridos a partir de ella.

Gráfico 15: Distribución de las contribuciones a la discusión del dilema "Recursos materiales" según las fases del modelo¹⁰⁵



A continuación se muestran dos tablas (Tabla 46 y Tabla 47) que pretenden dar una imagen gráfica del desarrollo del dilema en el blog. Se quiere poner de relieve cómo evoluciona a lo largo de la vida del blog el tratamiento de los dos polos del dilema, así como los procesos cognitivos de construcción de conocimiento generados por los estudiantes en sus intercambios. La primera tabla muestra la información sobre el tratamiento del dilema en la primera etapa de las prácticas en Sevilla, la segunda remite al periodo de Liverpool, etapa final de las prácticas.

Los cuadros en verde indican argumentos a favor del uso de materiales propios en el aula; los cuadros rojos muestran los argumentos a favor del uso del libro de texto como material predominante –si no exclusivo– en el aula; en azul se muestran las posturas intermedias, que defienden un equilibrio entre el uso del libro de texto y materiales alternativos y de elaboración propia. Las cifras de cada cuadro indican el proceso cognitivo, de acuerdo a las cinco fases descritas por en el modelo de análisis. Mediante flechas se unen los elementos que están vinculados en los diarios (comentarios que corresponden a una misma entrada del blog)

¹⁰⁵ Elaboración propia.

Tabla 46: Evolución del dilema “Recursos materiales” en la primera fase de las prácticas: Sevilla¹⁰⁶

. Día	27/01		28/01	01/02	02/02						03/02			04/02				05/02	09/02		10/02		
Hora	22:53	23:14	21:09	00:23	02:08	19:18	20:16	20:49	21:13	21:16	18:36	19:58	22:56	16:22	17:10	17:10	17:13	20:43	17:28	00:33	19:05	17:10	
E01																							
E02			1		2																		
E03																							
E04																							
E05																							
E06																							
E07																							
E08																							
E09						2																	
E10																							
E11																							
E12				2																			
E13													1	1	1	1			3				
E14											3							4					
E15												3								3			
E16							2	2	2														
E17		2																					
E18																							
E19							2					1											
E20	1																				1		3

Fases

1-Compartir

2-Explorar

3-Negociar

4-Evaluar

5-Aplicar

Libro

Neutral

Propios

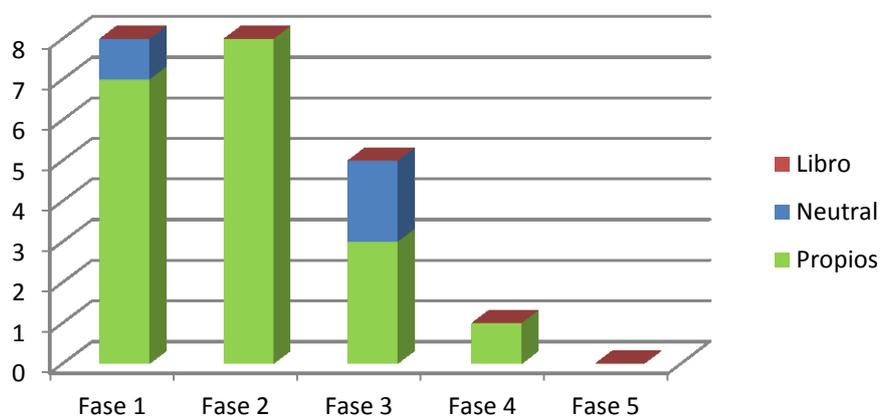
¹⁰⁶ Elaboración propia basada en el modelo de Lucas (2012).

En esta primera tabla podemos apreciar que la mayoría de las contribuciones de los estudiantes a la construcción del dilema son contrarias al uso del libro de texto, y en algunos casos neutras, expresando la necesidad de conciliar las propias ideas con la práctica de las aulas en las que se encuentran y en las que el uso del libro de texto es rutinario.

Estos primeros mensajes se limitan a compartir opiniones y experiencias acerca del uso del libro de texto en las aulas de cada estudiante, por lo que se circunscriben a las fases 1 y 2 del modelo.

Solo al final de este primer periodo de prácticas podemos ver comentarios más elaborados, contruidos sobre los intercambios de los compañeros, que muestran procesos de construcción conjunta de conocimiento que pueden circunscribirse a las fases 3 y 4 del instrumento (ver Gráfico 16).

Gráfico 16: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la primera etapa de las prácticas: Sevilla¹⁰⁷



¹⁰⁷ Elaboración propia.

Tabla 47: Evolución del dilema “Recursos materiales” en la segunda fase de las prácticas: Liverpool¹⁰⁸

Día	17 /0 2	18 /0 2	19/02	21/02	23 /0 2	24/02	26/02	28 /0 2	03 /0 3/	04 /0 3	05 /0 3	07/03	08/03	09/03	10/03	11 /0 3	12 /0 3	14 /0 3	18 /0 3	22/ 03																						
Hora	19:34	12:59	02:58	03:55	18:31	18:43	18:47	00:55	00:22	10:32	19:12	01:16	21:03	21:22	00:57	01:11	18:53	12:44	13:29	18:04	21:54	14:35	15:15	16:32	16:37	20:00	01:25	02:00	14:35	15:01	02:16	12:39	11:50	04:59	20:54	18:43	01:38					
E01																																										
E02																																										
E03				3												4																										
E04																																										
E05																								2																		
E06			3							4														5																		4
E07																																										
E08																																										
E09		4																																								
E10																																										
E11																																										
E12																																										
E13	1																																									
E14																																										
E15																																										
E16																																										
E17																																										
E18																																										
E19																																										
E20																																										

Fases

- 1-Compartir
- 2-Explorar
- 3-Negociar
- 4-Evaluar
- 5-Aplicar

	Libro
	Neutral
	Propios

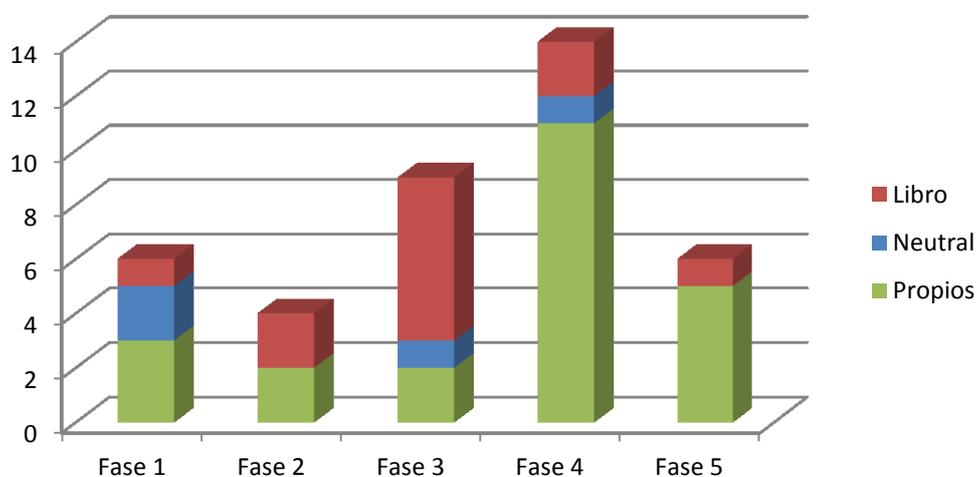
¹⁰⁸ Elaboración propia basada en el modelo de Lucas (2012).

En cambio en esta segunda tabla los argumentos a favor y en contra son más elaborados, y surgen de la confrontación con los datos recogidos a partir de la observación realizada en las aulas y con la experiencia propia de puesta en práctica de los consejos de los compañeros y consensos alcanzados por el grupo.

El debate se establece principalmente en las fases inicial y central, donde podemos apreciar opiniones favorables al uso del libro de texto. Este fenómeno contrasta con el discurso de la fase anterior de las prácticas, donde no encontramos opiniones favorables al uso del libro de texto. Al entrar las aulas inglesas y vivir la realidad de la acción educativa sin libro de texto, realidad a la que no están habituados, los estudiantes se sienten desorientados y cambian el discurso ideal que traían de la fase previa por otro más moderado, en el que empiezan a apreciar las ventajas del libro de texto como material estructurador de la acción educativa, que propicia el trabajo individual y un ambiente más ordenado en el aula y demanda menos capacidades de control del alumnado por su parte. Estos mensajes se encuadran en las fases 4 y 5 respectivamente (ver Gráfico 17).

No obstante, para la última fase del debate la tónica es de aceptación del trabajo en el aula sin libro de texto y de reconocimiento de las ventajas que la diversificación de recursos trae para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en términos de aprendizaje significativo y contextualizado en función de los intereses del alumnado.

Gráfico 17: Distribución de las contribuciones por fases del modelo y posicionamiento con respecto al dilema para la segunda etapa de las prácticas: Liverpool¹⁰⁹



¹⁰⁹ Elaboración propia.

4.3.2.2. *Análisis colaborativo en torno al dilema “Recursos materiales”. El trabajo en la wiki*

Al igual que el caso anterior, los estudiantes realizaron un trabajo colaborativo en la wiki para analizar este dilema. Tomaron referencias de los blogs sobre la discusión del dilema para posteriormente buscar referentes en la literatura a través de los cuales desarrollarlo, ofreciendo finalmente una reflexión a modo de conclusión. Esta reflexión final elaborada por los estudiantes en la wiki es la que discutimos a continuación.

Existen diferentes puntos de vista acerca del uso de un material curricular u otro, bandos más tradicionales y conservadores y corrientes que apuestan por la innovación a veces dejando atrás lo más tradicional como podría ser el uso del libro de texto. Prescindir del libro de texto supone toda una aventura, un interesante reto educativo, pero también un trabajo arduo y laborioso. Quizás la opción más "sensata" para la mayoría de nosotros sea usar uno y complementarlo con otros tipos de materiales (añadir, sustituir, suprimir, etc.) sin olvidar que no deberían convertirse en el único recurso. No se trata pues de elegir una sola cosa, sino de extraer lo mejor de cada proceso y de cada material para así enriquecer el proceso educativo sacándole el máximo provecho posible al material escogido.

Es importante en primer lugar analizar todos los recursos que nos sean accesibles, sus ventajas e inconvenientes. Dependiendo de esas ventajas e inconvenientes elegiremos uno u otro según la necesidad que queramos cubrir. Sería interesante, tras la valoración y el análisis de los recursos materiales, reflexionar que muchas veces no hay recursos mucho mejores que otros sino que este punto variará según la formación del profesorado, la información que se busque sobre las distintas aplicaciones que puede tener cada recurso y por supuesto las características de cada grupo clase, teniendo siempre en cuenta sus necesidades.

Por lo tanto no es necesario dejar el libro de texto a un lado y sólo usar nuevos recursos, pero sí es necesario que el profesor vaya actualizándose y sintamos cada vez más identificados con los materiales más actuales. Para los maestros es una postura muy cómoda seguir un libro de texto publicado por una u otra editorial, ya que se despreocupan de prepararse las clases que deben impartir. Pero en muchos casos hemos de ir más allá, puesto que aunque el libro es un buen recurso no debe ser tomado como dogma. Es evidente que muchos de los contenidos que en ellos se incluyen son relevantes para la educación de un niño, pero tampoco tiene ningún sentido que éste aprenda de forma memorística lo que allí se le presenta y se dejen a un lado procedimientos y actitudes relacionadas con el tema en cuestión. El uso de los libros de texto es bueno siempre y cuando se acompañe de otros materiales que desarrollen estrategias olvidadas por éstos. Por todo esto tenemos que destacar también la importancia que tiene el hecho de crear materiales propios que satisfagan las necesidades que tengamos en cada momento.

Evidentemente, el uso de un material u otro no ha de suponer una brecha que separe cada vez a más a los que defienden uno u otro tipo de material, sino que el maestro ha de tener el suficiente criterio para defender el uso de un material u otro dependiendo de todas las variables nombradas anteriormente, de modo que el docente tome una decisión coherente al escogerlo para una clase en concreto ya que cada grupo y en definitiva cada niño/a es "un mundo".

Wiki-Conclusiones al dilema Recursos materiales

Este es el resumen de las conclusiones del trabajo colaborativo que desarrollaron los estudiantes como parte de la memoria final de las prácticas. Como podemos apreciar, recogen todos los puntos del análisis que hemos realizado a partir de las entradas y comentarios al blog sobre el tema. La posición final de los estudiantes es de equilibrio: valoran las ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto y se decantan por un uso moderado del mismo.

Finalmente, no suscriben la posición académica que recomienda trabajar al margen de este material generando recursos propios. Valoran la comodidad de tener a mano un libro de texto que estructure su acción docente y sobre el que poder implementar las modificaciones que sean precisas. Pese a que durante el debate muchos estudiantes mostraron su interés por un cambio radical, la posición final del grupo es más moderada.

No podemos argumentar que la influencia de los tutores profesionales sea la más relevante en este resultado, dado que durante sus prácticas han tenido ejemplos de ambos extremos del dilema. Tal vez deberíamos apuntar a la propia biografía escolar y a la cultura del medio en que con mayor probabilidad ellos finalmente ejerzan su profesión como responsables de este resultado.

4.3.3. Apuntes sobre la construcción de conocimiento en torno a los dilemas

Si comparamos el análisis de los dos dilemas que acabamos de hacer podemos encontrar similitudes. En ambos casos el punto de partida de los estudiantes se corresponde con una posición ideal, bien sea esta proporcionada por la academia, bien por el ideario colectivo sobre el buen docente. La disonancia cognitiva se genera a partir del contacto con la realidad del aula y la aparición de dificultades para desarrollar en la práctica esas posiciones ideales.

Una cuestión que subyace a la aparición de esta disonancia cognitiva es el desconocimiento de la estructura profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los estudiantes centran su atención exclusivamente en algunos elementos superficiales, sin llegar a entender estos procesos en su conjunto.

Podemos ilustrar esta afirmación con dos ejemplos que ya han sido comentados: el caso del sistema de economía de fichas en el caso del dilema de control de la clase, y el caso

del currículum como generador de la actividad educativa en el caso del dilema de recursos materiales.

En ambos casos, como se ha discutido previamente, los estudiantes solo son capaces, al menos al inicio, de ver la superficie del problema. Pocos son los que llegan a entender el fundamento de la economía de fichas, su encuadre conductista, y el hecho de que la libertad de acción de los alumnos y los condicionamientos operantes para moldear estas acciones, en forma de recompensa o de ausencia de esta, vayan de la mano. De igual forma, no les resulta fácil identificar el currículum como origen de la acción educativa; les sorprende la acción coordinada en ausencia del libro de texto, porque identifican libro y currículum.

Conforme avanza el debate, algunos estudiantes logran tener acceso a la estructura profunda de la acción educativa, y entonces comparten con sus compañeros sus revelaciones.

Estos dos ejemplos que hemos escogido son representativos; sirven para ilustrar el modo en que los estudiantes operan durante las prácticas, comenzando con una actitud naïve y adentrándose progresivamente en los entresijos de la acción educativa hasta llegar a comprender la complejidad del proceso.

Sin embargo, no todos los estudiantes avanzan de igual manera. Por ello somos de la opinión de que la interacción entre ellos favorece que, a través del debate, una vez que se produce la disonancia cognitiva –la divergencia entre lo que se piensa que se debe hacer y la capacidad para hacerlo– la exposición de puntos de vista alternativos pueda funcionar a modo de nivelación, evitando que se adopten las decisiones más simples, sin reflexión.

Para las primeras dos fases del modelo de análisis, los datos sobre construcción de conocimiento arrojan un 72 % del volumen de discusión para el primer dilema estudiado –control de la clase– y un 43% para el segundo dilema –recursos materiales–. La mayoría de las contribuciones de los estudiantes se ubican en estas fases, en las que narran sus experiencias y contraponen sus puntos de vista. Sin lugar a dudas, esta es una de las principales funciones del blog y, como hemos visto en el análisis de las entrevistas al inicio de este capítulo, los estudiantes estiman enormemente esta posibilidad que les brinda el blog de compartir con los compañeros sus opiniones y dudas.

La fase de negociación supone en ambos casos un 22% de la discusión.

Las fases de validación y aplicación suponen un 6% para el primer dilema y un 35% para el segundo. Interpretamos que la gran diferencia entre el trabajo realizado alrededor de cada uno de los dilemas se debe a la dificultad intrínseca del dilema; es decir, que la capacidad de construir conocimiento práctico en la interacción entre iguales está ligada a la naturaleza del conocimiento que se construye. Un dilema como el del control de la clase tiene muchas más facetas que otro de carácter más técnico, como el de los recursos materiales, por lo que resulta mucho más difícil de resolver.

De hecho, en las conclusiones sobre cada uno de los dilemas los estudiantes demuestran haber elaborado con mayor profundidad el dilema de los recursos materiales, acertando en una propuesta de análisis de un conjunto de variables que permitan escoger el material más adecuado para cada momento y contexto, mientras que al hablar del control de la clase hacen un discurso deslavazado sobre la autoridad. Tal vez uno de los hechos que pueda influir en este caso es la falta de referentes académicos sobre cómo abordar la cuestión del control de clase, como ya mencionamos en el análisis de este dilema.

En cualquier caso, si comparamos nuestros datos con los obtenidos por otras investigaciones sobre construcción de conocimiento en contextos virtuales (ver Tabla 48), apreciamos que, si bien existe una gran divergencia entre los resultados, tal vez y como ya hemos apuntado debido a la naturaleza de cada debate y al contexto en que tiene lugar, podemos afirmar que los estudiantes construyen conocimiento apoyándose en las ideas que comparten.

Tabla 48: Comparación de resultados de aplicación del modelo IAM (Gunawardena et al., 1997) en investigaciones recientes¹¹⁰

ESTUDIOS	FASE I	FASE II	FASES I Y II	FASE III	FASE IV	FASE V
Control de la clase	36%	36%	72%	22%	4%	2%
Recursos materiales	19%	24%	43%	22%	25%	10%
Hou et al. (2009)	88,25%	0,34%	88,59%	4,12%	0,21%	0%
Lucas y Moreira (2011)	41 %	16 %	57%	15%	13%	15%
Maheridou et al. (2012)	45,5%	7,5%	53%	38,2%	5,8%	3,7%

¹¹⁰ Elaboración propia. Hemos sumado los resultados obtenidos en las fases I y II para una mejor comparación, ya que nosotros las hemos definido de forma diferente a como las entiende el IAM, desplazando algunos de los indicadores de la fase I a la fase II de este modelo.

La cuestión que seguiría es si este conocimiento que han construido los estudiantes a través de la interacción en el blog es o no un conocimiento válido. Lejos de pretender dar una respuesta a esta pregunta, lo que podemos decir es que el conocimiento construido es una fusión entre aquellos obtenidos en su formación académica y el saber práctico que les ha ofrecido el contexto escolar. Como hemos podido ver en el análisis de los dilemas, entre ambos tipos de conocimiento se tensan los polos del dilema, y es justamente esta tensión la que abre para los estudiantes un espacio de análisis a partir del cual negocian formas de intervención.

En nuestra opinión, privar a los estudiantes de este espacio empobrecería su proceso de construcción de conocimiento práctico, al limitar sus referencias al tutor profesional.

Capítulo 5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

En este capítulo resumiremos las conclusiones más relevantes que ya hemos ido señalando a lo largo de la discusión de los datos, expondremos las limitaciones del estudio y apuntaremos posibles líneas de trabajo para avanzar en el tema de estudio.

5.1. Conclusiones

Presentaremos las conclusiones de nuestro estudio retomando los objetivos de la investigación tal y como fueron expuestos en la Introducción de este informe y remitiéndonos a los principales referentes del Marco teórico que establecimos, con la intención de contrastar nuestros resultados con los obtenidos en estudios previos.

5.1.1. Objetivo 1

El primer objetivo de nuestra investigación era *comprender cómo viven los estudiantes sus primeros contactos con la práctica docente, cuáles son los conflictos que experimentan, el tipo de problemas a los que se enfrentan y las estrategias que desarrollan para resolverlos.*

Para cumplir este objetivo nos planteamos hacer una descripción de las prácticas a través de la mirada de los estudiantes sobre las situaciones que les toca vivir en los centros educativos. Recoger y sistematizar sus opiniones y vivencias nos ha permitido construir un relato de los aspectos que los estudiantes consideran más relevantes a la hora de enfrentarse a los retos de este periodo de formación práctica y ofrecer nuestra propia interpretación sobre los mismos. Sin duda, este relato no nos ofrece respuestas concluyentes sobre la configuración de este proceso académico, la formación en la práctica docente dentro de la formación inicial, pero nos brinda, en nuestra opinión, suficiente información sobre el desempeño de los estudiantes en este periodo, sobre la fuerte carga emocional con que lo abordan y el buen número de contradicciones que tienen que resolver en su transición desde un rol de estudiantes a un rol docente.

Cabe destacar la importancia del proceso de incorporación de los estudiantes a los centros educativos para definir su rol durante las prácticas. Este proceso tiene una importante carga afectiva e influye en la autoestima y la seguridad de los estudiantes, potenciando o debilitando su rol de maestros en prácticas.

Los estudiantes toman las prácticas como una arena para la experimentación, por ello es fundamental brindarles oportunidades para ello, si no se producen caen en la frustración y el desánimo. Hemos constatado la importancia de un elemento motivador en términos de experiencias, como la estancia en colegios de Liverpool. Este elemento particular solo se proporciona a un grupo pequeño de estudiantes que reciben una beca, sería necesario encontrar siempre un elemento motivador, que permita a los estudiantes explorar sus dudas.

La dialéctica generada en torno a binomio teoría y práctica, donde tienen lugar las reflexiones y los procesos de construcción conjunta de conocimiento a partir de la elaboración de dilemas, se ve potenciada por las dinámicas contrastivas entre las realidades de los centros educativos de Sevilla y Liverpool.

Parece necesario brindar a los maestros en prácticas experiencias multidimensionales, que les permitan abordar problemas similares desde diferentes perspectivas, ya que estas situaciones se revelan como un importante motor para la reflexión y la elaboración conjunta de dilemas prácticos.

A la vez que es preciso comprender que una de las dimensiones que maneja el estudiante en sus prácticas está constituida por el conjunto de experiencias acumuladas a lo largo de toda su vida escolar. Siendo este un repositorio tan extenso como cargado de emotividad que incide notablemente en el desarrollo de modelos de acción cuando no existen otros referentes con mayor validez que puedan legitimar la actuación de los estudiantes.

Tal y como se concibe desde la universidad el proceso de implicación en la práctica de los estudiantes (tres momentos: de la observación a la práctica autónoma), podemos decir que se contribuye a generar confusión respecto al rol de los estudiantes en prácticas. Mientras observan se sienten alumnos, mientras comienzan a implicarse, asistentes, cuando lo que realmente anhelan es sentirse maestros estando completamente

a cargo de la clase. Es preciso establecer con mayor claridad cada uno de los tres momentos de implicación en la práctica, asignando tareas concretas, fundamentado cada uno de los tres procesos de forma que se produzca un refuerzo progresivo del rol de maestros, en lugar de confundirlo.

En cuanto a su desempeño en el rol de maestros, vemos que los estudiantes se apegan en exceso a las rutinas establecidas en el aula, o extraídas del libro de texto, en lugar de entrenar sus destrezas de planificación; justificando esta actitud en la necesidad de improvisar, de aprender a improvisar, ya que los estudiantes estiman esta como una de las más importantes virtudes del maestro.

Más que planificar, cuando lo hacen, los estudiantes se centran en el diseño de actividades concretas y, sobre todo, en el desarrollo de materiales para la misma.

Este déficit en cuanto a planificación, se observa también en su actuación en el aula. Diseño simple, acción simple. No toman en cuenta el propósito de su acción docente o pronto lo pierden de vista en favor de cuestiones más urgentes, como el control de la clase.

No obstante, los estudiantes son muy poco críticos con los resultados de las sesiones que imparten, se sienten razonablemente satisfechos con el simple hecho de estar al frente de la clase. Hecho que contrasta con la capacidad crítica que despliegan durante la primera fase de observación.

Probablemente, los estudiantes no son conscientes de sus acciones y es preciso ayudarles a elucidarlas. En este sentido los procesos de retroalimentación asociados a la observación de las sesiones impartidas por los estudiantes por parte de los tutores académicos, así como por parte de sus tutores profesionales, es fundamental. Sin embargo en el caso de los tutores académicos esta observación es escasa y en el caso de los tutores profesionales está escasamente estandarizada y es errática.

Además podemos aplicar a las observaciones el principio de incertidumbre de Heisenberg¹¹¹: la observación modifica al objeto observado, los estudiantes se estresan al sentirse evaluados y crean una sinergia con el alumnado y el tutor profesional

¹¹¹ Este principio de la física cuántica, enunciado por Wener Heisenberg en 1925, ha ejercido una importante influencia en la física y en la filosofía del siglo XX.

tendente a ocultar errores conocidos, de modo que la retroalimentación de los tutores académicos se asoma a lo no consciente y resulta de enorme interés para los estudiantes.

Ante la imposibilidad de incrementar el número de observaciones, debido a la escasez de recurso humano, parece razonable tratar de incrementar el número de retroalimentaciones, reforzando y estandarizando las observaciones de los tutores profesionales y estableciendo a través de las NN.TT. canales de comunicación significativa más fluidos entre estudiantes y tutores académicos.

En relación con los tutores profesionales, las narraciones de los estudiantes nos permiten establecer, al menos, tres modelos que median sus relaciones con ellos: *laissez faire*, *autoritario* y *colaborador*. Resulta evidente que las características del tutor profesional colaborador son las que más aprecian, sin embargo no este tipo de tutor no abunda. Sería preciso un mayor empeño por parte de la universidad en la selección de los tutores profesionales, ya que las oportunidades de aprendizaje práctico de los estudiantes se circunscriben a estos en gran medida.

En cuanto al alumnado, las narraciones de los estudiantes denotan un gran desconocimiento del mismo. Resulta sorprendente que estructuren su acción educativa al margen de ellos, centrándose exclusivamente en el programa, y que adopten de forma acrítica un buen número de prejuicios que con respecto al alumnado se comparten desde el ideario de la profesión docente.

La relación de los estudiantes con el alumnado es tortuosa. Hay miedo y recelo. Temen perder una posición de poder que aún no han ganado y este miedo condiciona el flujo de su afectividad con la consecuente repercusión en el clima del aula. Con estos antecedentes y pese a su explícito rechazo inicial las respuestas disciplinarias son comunes en circunstancias que el diálogo podría resolver.

Esta situación se ve agravada cuando el modelo docente que les ofrece su tutor profesional refuerza este tipo de conductas guiadas por el miedo al alumnado en lugar de generar espacios para reflexionar sobre la acción docente como respuesta a las necesidades del alumnado.

En estos casos, la interacción de los estudiantes con sus compañeros es extremadamente útil, en la medida que posibilita compartir diferentes modelos de gestión del aula.

Las conclusiones de nuestro trabajo para este primer objetivo no difieren mucho de los resultados obtenidos por otros estudios (Alliaud, 2002; Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1992) ya referidos en el Marco teórico. Y las recomendaciones que hemos ido apuntado coinciden en gran medida con las expuestas por Blanco (1999) —ver pp. 7-8 de este informe—. Lo que llama la atención es que después de algunas décadas, los problemas en el diseño de las prácticas de enseñanza sigan siendo los mismos y que unas recomendaciones para mejorar este diseño formuladas hace 15 años sigan teniendo hoy plena vigencia.

Sin duda, un giro del prácticum de enseñanza hacia un modelo reflexivo como el propuesto y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías para promover la interacción y el seguimiento de los estudiantes, ofrecen la posibilidad de lograr mejoras en su proceso de formación práctica, pero no se pueden eludir otras reformas necesarias del modelo de prácticas relacionadas con la comunicación entre colegios y universidad y el cumplimiento de lo establecido en los reglamentos de prácticas.

5.1.2. Objetivo 2

Con el segundo objetivo de investigación queríamos *entender cuál es el alcance que puede tener la introducción de espacios colaborativos virtuales en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, qué tipo de procesos son los que se favorecen al promover la interacción entre los estudiantes, si se promueve la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento.*

Los estudiantes califican el blog como un espacio para la memoria colectiva que facilita la reflexión, la comunicación, el apoyo mutuo y la colaboración. Esto coincide con la intención que tenían los profesores de la universidad a la hora de desarrollar este espacio de comunicación virtual.

En este sentido, parece oportuno destacar que los profesores de la universidad manejaban como hipótesis que el blog facilitaría una práctica educativa reflexiva.

El análisis de los niveles de reflexión en los artículos remitidos al blog por los estudiantes apoya esta visión de los diarios como un espacio que promueve la reflexión, ya que el 63% de las entradas pueden ubicarse en alguno de los tres niveles reflexivos definidos por Larriveé (2008), a la vez que se puede constatar un incremento de las

contribuciones reflexivas de los estudiantes conforme avanza la experiencia, tal y como reportaron Wallace y Oliver (2003) en su estudio.

En este sentido, los resultados de nuestra investigación se desmarcan de los obtenidos por Dos y Demir (2013), en otro de los estudios ya comentados en el Marco teórico. Esta fue la única investigación que encontramos en la que se analiza la reflexión en un blog de práctica docente y, en su caso, los investigadores reportan una mayoría de textos descriptivos. Dado que el instrumento empleado es el mismo, las causas de esta divergencia en los resultados habrán de encontrarse en otros elementos de la experiencia de las prácticas. En nuestra opinión, y como ya hemos comentado con anterioridad, más allá de las posibilidades intrínsecas de la escritura como motor de reflexión es preciso acudir a otras estrategias que generen una actitud crítica en los estudiantes, como los procesos de retroalimentación o las dinámicas contrastivas entre diferentes realidades educativas en el caso objeto de nuestro estudio.

En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que la reflexión crítica apenas tiene lugar, lo que está en consonancia con los resultados obtenidos por los estudios revisados en el Marco teórico (Chirema, 2007; Dos & Demir, 2013; Wallace & Oliver, 2003; Watts & Lawson, 2009). Por lo general, cuando los estudiantes reflexionan lo hacen de forma superficial o atendiendo a criterios pedagógicos. Esto lo explicamos en función de las necesidades de los estudiantes de ir adquiriendo de forma paulatina las destrezas de la profesión, centrándose primero en los problemas más simples para ir avanzando progresivamente en la solución de aquellos más complejos.

Por último, si bien el análisis de la reflexión arroja que no todos los estudiantes se benefician en la misma medida de los procesos de este tipo que tienen lugar en el blog, pensamos que la interacción favorece la iniciación de los estudiantes menos propensos a la reflexión en este proceso.

Por otro lado, los estudiantes aprecian la oportunidad que les brinda el blog en términos de compartir con sus compañeros sus experiencias, pero sobre todo de poder contrastarlas, de no sentirse los únicos que están pasando por lo mismo.

En este sentido podemos decir que se cumple, al menos en el plano subjetivo, una segunda hipótesis de transformación de las prácticas de enseñanza que manejaron los

profesores de la universidad: deshacer el tradicional aislamiento de los estudiantes durante las prácticas tendría sus ventajas en términos de colaboración entre iguales. Esta hipótesis es corroborada mediante el ARS, que nos dice que en el blog los estudiantes conforman una red altamente cohesionada. No obstante, el ARS encuentra carencias de participación en los estudiantes de ciertas especialidades que por su especificidad están menos conectadas a las demás. El hecho de que el grupo de estudiantes en los que se centró la investigación proviniera de muy diversas especialidades dentro de los estudios de maestro, siendo el grupo de Lengua Extranjera el más numeroso, hizo que algunos estudiantes de otras especialidades no pudieran contribuir en todas las discusiones que se mantuvieron en el blog, o lo hicieran de forma marginal. De este modo, el análisis nos indica que la interacción es más rica si todos los estudiantes comparten los mismos intereses.

Por otro lado, el ARS apunta a que la relevancia de algunos estudiantes en el blog puede deberse a su posición social en el grupo, más que al interés intrínseco de sus aportaciones a la construcción colectiva de conocimiento.

A través del ARS también comprobamos que los procesos que mayor relevancia tienen en el blog son los cognitivos y los afectivos, quedando los procesos sociales y colaborativos en segundo plano.

Los procesos colaborativos tienen lugar sobre todo durante la primera etapa de las prácticas, cuando los estudiantes no se encuentran físicamente en contacto, lo que sin duda pone de manifiesto la utilidad de los blogs en términos de colaboración entre iguales, tanto en aspectos metodológicos como de materiales curriculares.

En cuanto a los procesos sociales, la comunicación libre es muy escasa y tiene lugar mayoritariamente fuera del blog, lo que nos indica el carácter formal que los estudiantes le otorgan a la herramienta. De este modo, el proceso social más significativo es el de cohesión grupal, cuya importancia radica en el hecho de que los estudiantes crean una conciencia de grupo, con un cierto matiz generacional, con el que se sienten identificados y que les resulta útil para hacer frente al proceso de traslación del rol de estudiantes al de docentes, partiendo de un nuevo rol, el de estudiantes en prácticas, que se ve potenciado a través de este proceso de cohesión que tiene lugar en el blog.

La importancia de los procesos de interacción afectiva radica en la necesidad de expresión y soporte emocional de los estudiantes en prácticas, no solo ante las adversidades, sino también para el reconocimiento de los logros a través de procesos de retroalimentación positiva, por inespecífica y poco fundamentada que esta pueda llegar a ser. Por ello, después de los procesos de interacción cognitiva, este es el segundo proceso más significativo del blog.

En cuanto a los procesos cognitivos, el 73% de los mensajes codificados adscritos a esta categoría se encuadraría en las primeras fases del modelo de construcción de conocimiento empleado para el análisis. Esto se explica en la necesidad de los estudiantes de fomentar las dinámicas de compartir y contrastar información, como comentamos con anterioridad, para no sentir que son los únicos en su situación. Estos resultados coinciden con los de la mayoría de estudios revisados en el Marco teórico (Chu et al., 2012; Hou et al., 2009; Maheridou et al., 2012; Wang et al., 2009). El único estudio que obtiene resultados más equilibrados para los niveles más altos de construcción de conocimiento, según el IAM de Gunawardena et al. (1997), es el estudio de Lucas y Moreira (2011) y en nuestra opinión esto se debe, en parte, a la especificidad de las discusiones analizadas, lo que nos llevó a afinar nuestro análisis sobre los procesos de construcción de conocimiento.

5.1.3. Objetivo 3

A partir del análisis de la interacción en torno a los dilemas de la práctica docente, con el tercer objetivo de nuestra investigación, queríamos *aproximarnos al modo en que los estudiantes construyen su saber práctico*.

Definir el dilema como unidad de análisis, partiendo de las ideas de Zabalza (2004), nos ha permitido centrarnos en los procesos de construcción conjunta de conocimiento que tienen lugar en el blog y describir la forma en que los estudiantes adquieren su conocimiento sobre la práctica docente y comienzan a generar sus teorías de la acción.

Mientras Zabalza (2004) empleó el dilema como unidad de análisis en diarios docentes tradicionales, redactados por un único autor, para nosotros es una unidad de análisis compleja, que se conforma a partir de las interacciones de tipo cognitivo de los

estudiantes con respecto a temas relevantes para su práctica docente, desvelando los procesos de construcción de conocimiento en el blog.

Estos procesos existen y son muy ricos, y para llegar a ellos hemos empleado como herramienta de análisis un modelo adaptado del IAM de Gunawardena et al. (1997), usando como unidad de análisis las instancias de la interacción cognitiva con respecto al dilema que se extraen de las narraciones de los estudiantes, a diferencia de los autores del IAM, que usaban el mensaje.

Esta variación introducida a partir de las ideas de Zabalza (2004) nos ha permitido centrar nuestro análisis, en esta fase de la investigación, en la descripción de los procesos de construcción conjunta de conocimiento y no sólo en la cantidad de conocimiento construido.

Los dilemas ponen de manifiesto el conflicto cognitivo que genera la confrontación de los conocimientos teóricos de los estudiantes con la realidad de la práctica y cómo se establece una dialéctica entre ambos elementos en los procesos de construcción de sus teorías de la acción.

En este proceso, se pone de relieve el desconocimiento de los estudiantes de lo que hemos llamado estructura profunda de la acción educativa, donde se conectan teoría y práctica. Y podemos ver cómo la interacción entre iguales favorece que los estudiantes puedan compartir sus hallazgos, adentrándose progresivamente en los entresijos de la acción educativa hasta llegar a comprender la complejidad del proceso.

Si bien podemos afirmar que los estudiantes construyen conocimiento apoyándose en las ideas que comparten, pensamos que la dificultad intrínseca de cada dilema determina la posibilidad de avance conjunto en este proceso.

5.2. Limitaciones

Una de las primeras limitaciones de nuestro trabajo surge precisamente del enfoque de investigación empleado para aproximarnos a nuestro objeto de estudio. El carácter interpretativo fenomenológico de la investigación desarrollada implica, por un lado, ciertas dosis de subjetividad de las que los investigadores no se pueden sustraer a la

hora de describir la realidad analizada y, por otro, unos resultados circunscritos al contexto específico en el que se desarrolla la intervención.

Los resultados de nuestra investigación, por lo tanto, no son generalizables más allá del contexto específico del caso estudiado: El programa de intercambio de prácticas docentes entre la Universidad de Sevilla y la Liverpool Hope.

Por otro lado, la selección de este caso para nuestro estudio, como ya especificamos en el capítulo de Metodología, respondió a unos intereses concretos —mayor motivación, experiencia innovadora, buen manejo de herramientas web, más interacción, más seguimiento— que bien podrían contribuir a describir este programa como modélico, lejos de la realidad del resto de programas de prácticas docentes de la Universidad de Sevilla. Siendo este un sesgo importante a tener en cuenta.

Todas estas limitaciones fueron sin embargo asumidas desde el inicio del estudio, cuya intencionalidad descriptiva descartaba cualquier posibilidad de objetivación de los resultados, para centrarse en explicar los fenómenos observados desde la perspectiva de los actores implicados en el caso.

No obstante, la selección de instrumentos de recogida y análisis de datos marca los límites del estudio y reduce la realidad observada a un conjunto de categorías que, aún siendo significativas desde la perspectiva del caso estudiado, no lo explica en su totalidad, tan solo nos brinda algunas claves para poder comprenderlo.

5.3. Prospectiva

Si nos remitimos a las Conclusiones y Limitaciones que acabamos de exponer podemos señalar algunas líneas para avanzar en las propuestas de esta investigación:

- (1) En primer lugar, parece adecuado tratar de incorporar algunas de las recomendaciones hechas a partir del trabajo en el primer objetivo del estudio para continuar el análisis propuesto. Actualmente, se está dando continuidad al trabajo con diarios de práctica en formato blog en otros programas de prácticas de enseñanza de la universidad de Sevilla y los tutores académicos están llevando a cabo grupos de discusión con los estudiantes en los que se tratan de delimitar mejor las tareas de observación y práctica docente. Estos grupos se reúnen cada dos

semanas durante el periodo de las prácticas de enseñanza. Lo que no se ha logrado aún es involucrar a los tutores profesionales en estas dinámicas y esa es una línea en la que hay que trabajar.

- (2) Como hemos visto en el análisis del objetivo 2, los diarios de práctica son de utilidad para promover la reflexión y los procesos de interacción colaborativos, sociales, afectivos y cognitivos. Estos procesos han sido definidos por los estudiantes y deberían aprovecharse para ir más allá de lo espontáneo: definiendo formalmente espacios de colaboración, como un banco de recursos; de apoyo cualificado, a través de observaciones y análisis de las programaciones didácticas de los compañeros, y de discusión de temas específicos, guiadas por el tutor académico, a modo de discusiones electrónicas que sirvan para resolver las dudas específicas de los estudiantes con respecto a la acción educativa; sacando todo el partido posible al potencial de la herramienta.
- (3) En cuanto al tercer objetivo, en esta investigación se involucró a los estudiantes en el análisis de sus propios dilemas prácticos en la etapa final de la asignatura, cuando ya habían concluido el periodo de prácticas en los centros educativos. Aprovechando los grupos de discusión, las reuniones de prácticas y las visitas de observación se debería diseñar una estrategia para que los estudiantes puedan trabajar sobre estos dilemas cuando aún están en las aulas, para que puedan emplearlos como medio de análisis de su acción educativa.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela: Apuntes desde la biografía escolar. En M. C. Davini (Coord.), *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar* (pags. 39-75). Buenos Aires: Papers Editores.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1-17. Recuperado a partir de <http://sloanconsortium.org/jaln/v5n2/assessing-teacher-presence-computer-conferencing-context>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1993). *A conception of critical thinking for curriculum, instruction and assessment*. Province of British Columbia: Ministry of Education.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: Methuen.
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pags. 379-398). Madrid: Akal.
- Blood, R. (2000). Weblogs: A history and perspective. *Rebecca's Pocket*. Recuperado 4 de noviembre de 2013, a partir de http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York, NY: Pearson.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Botella Ausina, J., Suero Suñe, M., & Ximénez Gómez, M. C. (2012). *Análisis de datos en Psicología I*. Madrid: Pirámide.

- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1980).
- Bretz, R., & Schmidbauer, M. (1983). *Media for interactive communication*. London: Sage Publications.
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York, NY: W. W. Norton.
- Bruner, J., Olver, R., & Greenfield, P. (1966). *Studies in cognitive growth: A collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing. (Tesis doctoral)*. University of British Columbia. Recuperado a partir de <http://circle.ubc.ca/handle/2429/6775>
- Cabaroglu, N., & Denicolo, P. (2008). Exploring student teacher belief development: An alternative constructivist technique, snake interviews, exemplified and evaluated. *Personal Construct Theory & Practice*, 5, 28-40. Recuperado a partir de <http://www.pcp-net.org/journal/pctp08/cabaroglu08.html>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. [doi:10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chai, C. S., & Tan, S. C. (2009). Professional development of teachers for computer-supported collaborative learning: A knowledge-building approach. *Teachers College Record*, 111(5), 1296-1327. Recuperado a partir de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?contentid=15239>
- Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-315. [doi:10.1207/s15327809jls0603_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0603_1)
- Chirema, K. D. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27(3), 192-202. [doi:10.1016/j.nedt.2006.04.007](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.04.007)
- Chu, S. K. W., Chan, C. K. K., & Tiwari, A. F. Y. (2012). Using blogs to support learning during internship. *Computers & Education*, 58(3), 989-1000. [doi:10.1016/j.compedu.2011.08.027](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.027)
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). Teachers' thought processes. Occasional Paper, 72. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED251449>

- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. *Research Series*, 55. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED175855>
- Cochram-Smith, M., & Lyttle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-77). Barcelona: Octaedro.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. [doi:10.1007/BF02310555](https://doi.org/10.1007/BF02310555)
- Cruikshank, D. R. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 66, 704-706.
- D'Angelo, E. (1971). *The teaching of critical thinking*. Amsterdam: B. R. Grüner.
- Davini, M. C. (Coord.). (2002). *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De Laat, M., & Lally, V. (2004). It's not so easy: researching the complexity of emergent participant roles and awareness in asynchronous networked learning discussions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(3), 165-171. [doi:10.1111/j.1365-2729.2004.00085.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00085.x)
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28. [doi:10.1016/j.compedu.2005.04.005](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005)
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2007). Applying multilevel modelling to content analysis data: Methodological issues in the study of role assignment in asynchronous discussion groups. *Learning and Instruction*, 17(4), 436-447. [doi:10.1016/j.learninstruc.2007.04.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.04.001)
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2009). Structuring asynchronous discussion groups: the impact of role assignment and self-assessment on students' levels of knowledge construction through social negotiation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 177-188. [doi:10.1111/j.1365-2729.2008.00292.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00292.x)
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2010). Roles as a structuring tool in online discussion groups: The differential impact of different roles on social knowledge construction. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 516-523. [doi:10.1016/j.chb.2009.08.008](https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.08.008)
- De Wever, B., Van Winckel, M., & Valcke, M. (2008). Discussing patient management online: the impact of roles on knowledge construction for students interning at the paediatric ward. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 13(1), 25-42. [doi:10.1007/s10459-006-9022-6](https://doi.org/10.1007/s10459-006-9022-6)

- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1910).
- Dos, B., & Demir, S. (2013). The analysis of the blogs created in a blended course through the reflective thinking perspective. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 13(2), 1335-1344. Recuperado a partir de <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/makale.asp?ID=850&act=detay>
- Ellison, N. B., & Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), 99-122. Recuperado a partir de <http://newmedia-research.wikispaces.com/Ellison,+N.+%26+Wu,+Y.+Blogging+in+the+Classroom>
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition & Communication*, 28(2), 122-128. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/356095?uid=2&uid=4&sid=21103853093871>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills Theory and practice* (pp. 9-26). New York, NY: W. H. Freeman.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: McMillan.
- Fahy, P. J. (2001). Addressing some common problems in transcript analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(2), 1-6. Recuperado a partir de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/321/531>
- Fahy, P. J. (2005). Two methods for assessing critical thinking in computer-mediated communications (CMC) transcripts. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(3), 13-28. Recuperado a partir de http://www.itdl.org/journal/mar_05/article02.htm
- Fahy, P. J., Crawford, G., Ally, M., Cookson, P., Keller, V., & Prosser, F. (2000). The development and testing of a tool for analysis of computer-mediated conferencing transcripts. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(1), 85-88. Recuperado a partir de <http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/viewFile/194/186>
- Gagne, R. (1968). Learning hierarchies. En M. Merrill (Ed.), *Instructional design: Readings* (pp. 118-131). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Garrison, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287-303. [doi:10.1080/0260137910100403](https://doi.org/10.1080/0260137910100403)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [doi:10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goos, M., Galbraith, P., & Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition: Creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 193-223. Recuperado a partir de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1016209010120>
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137. [doi:10.3102/00028312031001104](https://doi.org/10.3102/00028312031001104)
- Grunau, H., Pedretti, E., Wolfe, E., & Galbraith, D. (2000). Collaborative professional development for science educators: Locating reflection in practice through a science methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 11(1), 47-61. Recuperado a partir de [doi:10.1023/A:1009475715059](https://doi.org/10.1023/A:1009475715059)
- Gunawardena, C., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computer Research*, 17(4), 397-431. Recuperado a partir de <http://auspace.athabasca.ca/handle/2149/772>
- Gutiérrez Cuenca, L., Correa Gorospe, J. M., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E., & Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pesamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505. Recuperado a partir de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_22.html
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28, 115-152. Recuperado a partir de <http://www.springerlink.com/content/m414j266577536pn/>
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1991). Sharing cognition through collective comprehension activity. En L. Resnik, J. Levin, & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 331-348). Washington DC: American Psychology Association.

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [doi:10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. En A. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden Papers* (pp. 117-136). Berlin: Springer Berlin Heidelberg. [doi:10.1007/978-3-642-77684-7_8](https://doi.org/10.1007/978-3-642-77684-7_8)
- Heo, H., Lim, K. Y., & Kim, Y. (2010). Exploratory study on the patterns of online interaction and knowledge co-construction in project-based learning. *Computers & Education*, 55(3), 1383-1392. [doi:10.1016/j.compedu.2010.06.012](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.012)
- Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S., & Wright, E. (2004). Bridging the gap: a genre analysis of Weblogs. En *37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, 2004*. (p. 11). IEEE. [doi:10.1109/HICSS.2004.1265271](https://doi.org/10.1109/HICSS.2004.1265271)
- Hmelo-Silver, C. E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction. *Computers & Education*, 41(4), 397-420. [doi:10.1016/j.compedu.2003.07.001](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.07.001)
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340. [doi:10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x)
- Hou, H.-T., Chang, K.-E., & Sung, Y.-T. (2008). Analysis of problem-solving-based online asynchronous discussion pattern. *Educational Technology & Society*, 11(1), 17-28. Recuperado a partir de http://www.ifets.info/index.php?http://www.ifets.info/abstract.php?art_id=816
- Hou, H.-T., Chang, K.-E., & Sung, Y.-T. (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 325-340. [doi:10.1080/10494820903195215](https://doi.org/10.1080/10494820903195215)
- Imbernón, F. (Coord.). (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencia de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Järvelä, S., & Häkkinen, P. (2003). The levels of web-based discussion: Using perspective taking theory as an analytical tool. En H. Van Oostendorp (Ed.), *Cognition in a digital world* (pp. 77-95). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, K. E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26(3), 507. [doi:10.2307/3587176](https://doi.org/10.2307/3587176)

- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., ... Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30. [doi:10.1080/026013799293928](https://doi.org/10.1080/026013799293928)
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395. [doi:10.1080/713611442](https://doi.org/10.1080/713611442)
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379. [doi:10.1080/02602930701293355](https://doi.org/10.1080/02602930701293355)
- Kian-Sam, H., & Lee, J. A. C. (2008). Postgraduate students' knowledge construction during asynchronous computer conferences in a blended learning environment: A Malaysian experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 91-107. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=EJ832711>
- Kolb, D. a. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lally, V. (2001). Analyzing teaching and learning interactions in a networked collaborative learning environment: issues and work in progress. En *Euro Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) 2001* (pp. 397-405). Maastrich: McLuhan Institute. Recuperado a partir de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001648.htm>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. [doi:10.1080/14623940802207451](https://doi.org/10.1080/14623940802207451)
- Lee, E. Y. C., Chan, C. K. K., & Van Aalst, J. (2006). Students assessing their own collaborative knowledge building. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(1), 57-87. [doi:10.1007/s11412-006-6844-4](https://doi.org/10.1007/s11412-006-6844-4)
- Levin, J., Kim, H., & Riel, M. (1990). Analyzing instructional interactions on electronic messages network. En L. Harsrasim (Ed.), *Online education: Perspective on a new environment* (pp. 185-213). New York, NY: Praeger.
- Levy, M. (2009). Web 2.0 implications on knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 13(1), 120-134. [doi:10.1108/13673270910931215](https://doi.org/10.1108/13673270910931215)
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers -transforming their world and their work. The Series of School Reform*. Willistone, VT: Teachers College Press.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 178-215). New York, NY: Teachers College Press.

- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753. [doi:10.1016/j.tate.2009.10.015](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015)
- Lucas, M. (2012). *Contributo das ferramentas da web social para a construçao de conhecimento (Tesis doctoral)*. Universidade de Aveiro. Recuperado a partir de <http://ria.ua.pt/handle/10773/9780>
- Lucas, M., Gunawardena, C., & Moreira, A. (2014). Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model. *Computers in Human Behavior*, 30, 574-582. [doi:10.1016/j.chb.2013.07.050](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.050)
- Lucas, M., & Moreira, A. (2011). Using social web tools for knowledge construction. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 3(2), 151-161. [doi:10.1504/IJTEL.2011.039399](https://doi.org/10.1504/IJTEL.2011.039399)
- Maheridou, M., Antoniou, P., Tsitskari, E., & Kourtessis, T. (2012). Network and content analysis in a blog training course. *International J. Soc. Sci. & Education*, 2(2), 238-251. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/1500256/Network_and_Content_Analysis_in_a_Blog_Training_Course
- Manca, S., Persico, D., Pozzi, F., & Sarti, L. (s.f.). A model to monitor and evaluate online collaborative learning processes. Recuperado 11 de junio de 2013, a partir de <http://www.cscl-book.itd.cnr.it/modello.htm>
- Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 23-40. [doi:10.1007/BF02504837](https://doi.org/10.1007/BF02504837)
- McKenzie, W., & Murphy, D. (2000). «I hope this goes somewhere»: Evaluation of an online discussion group. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(3), 239-257. Recuperado a partir de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/mckenzie.html>
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: Martin Robertson.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24. [doi:10.1177/074171368103200101](https://doi.org/10.1177/074171368103200101)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200. [doi:10.1017/S1460396907006188](https://doi.org/10.1017/S1460396907006188)

- Newman, D., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3(2), 56-77. Recuperado a partir de <http://www.helsinki.fi/science/optek/1995/n2/newman.txt>
- Niu, H., & Van Aalst, J. (2009). Participation in knowledge-building discourse: An analysis of online discussions in mainstream and honours social studies courses. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 35(1), 1-23. Recuperado a partir de <http://hub.hku.hk/handle/10722/85086>
- Onrubia, J., & Engel, A. (2009). Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers & Education*, 53(4), 1256-1265. doi:10.1016/j.compedu.2009.06.008
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Paulus, T. M. (2007). CMC modes for learning tasks at a distance. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1322-1345. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00375.x
- Pena-Shaff, J. B., Martin, W., & Gay, G. (2001). An epistemological framework for analyzing student interactions in computer-mediated communication environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 12(1), 41-68. Recuperado a partir de <http://www.editlib.org/noaccess/8459/>
- Pena-Shaff, J. B., & Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 42(3), 243-265. doi:10.1016/j.compedu.2003.08.003
- Pérez Gómez, Á. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1987/re284.html>
- Pérez Gómez, Á. (1989). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Á. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Á., Barquín Ruiz, J., & Angulo Rasco, J. F. (Eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL.

- Pérez Gómez, Á., & Gimeno Sacristán, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación En La Escuela*, 17, 51-74. Recuperado a partir de http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela?pid=170&sid=412:el_pensamiento_pedaggico_de_los_profesores_un_estudio_emprico_sobre_la_incidencia_de_los_cursos_de_apitud_pedaggica_cap_y_de_la_experiencia_profesional_en_el_pensamiento_de_los_profesores
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 2001).
- Persico, D., Pozzi, F., & Sarti, L. (2010a). A model for monitoring and evaluating CSCL. En A. A. Juan, T. Daradoumis, F. Xhafa, S. Caballé, & J. Faulin (Eds.), *Monitoring and Assessment in Online Collaborative Environments* (pp. 149-170). IGI Global. [doi:10.4018/978-1-60566-786-7.ch009](https://doi.org/10.4018/978-1-60566-786-7.ch009)
- Persico, D., Pozzi, F., & Sarti, L. (2010b). Monitoring collaborative activities in computer supported collaborative learning. *Distance Education*, 31(1), 5-22. [doi:10.1080/01587911003724603](https://doi.org/10.1080/01587911003724603)
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York, NY: Random House.
- Pollard, A. (2002). *Readings for reflective teaching*. London: Continuum.
- Porlán, R. (s. f.). El diario de clase y el análisis de la práctica. Recuperado 10 de septiembre de 2013, a partir de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T213diariodeclase>
- Poscente, K. R., & Fahy, P. J. (2003). Investigating triggers in CMC text transcripts. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). Recuperado a partir de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/141/221>
- Pozzi, F., Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analysing learning processes in computer-supported collaborative learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2), 169-179. [doi:10.1080/14703290701240929](https://doi.org/10.1080/14703290701240929)
- Quellmalz, E. (1987). Developing reasoning skills. En J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 86-105). New York, NY: W. H. Freeman.

- Resnick, L. B., Levine, J. M., & Teasley, S. D. (1993). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association.
- Richardson, W. (2004). Weblogg-ed » Metablognition. Recuperado 9 de agosto de 2013, a partir de <http://weblogg-ed.com/2004/metablognition/>
- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30. [doi:10.1177/002248718904000205](https://doi.org/10.1177/002248718904000205)
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71. Recuperado a partir de <http://www.editlib.org/p/92000/>
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. En B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago, MI: Open Court.
- Schaer, P. (2012). Better than their reputation? On the reliability of relevance assessments with students. En T. Catarci, P. Forner, D. Hiemstra, A. Peñas, & G. Santucci (Eds.), *Information access evaluation. Multilinguality, multimodality, and visual analytics: Third International Conference of the CLEF Initiative, CLEF 2012* (pp. 124-135). Berlin: Springer Berlin Heidelberg. [doi:10.1007/978-3-642-33247-0_14](https://doi.org/10.1007/978-3-642-33247-0_14)
- Schellens, T., & Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21(6), 957-975. [doi:10.1016/j.chb.2004.02.025](https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.025)
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2007). Scripting by assigning roles: Does it improve knowledge construction in asynchronous discussion groups? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2-3), 225-246. [doi:10.1007/s11412-007-9016-2](https://doi.org/10.1007/s11412-007-9016-2)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1987).
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, 46(1), 49-70. [doi:10.1016/j.compedu.2005.04.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.006)
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York, NY: Academic Press.

- Seng, T. W. (2001). Measuring Practicum Student Teachers' Reflectivity: The Reflective Pedagogical Thinking Scale. *Journal Pendidikan*, 21(3). Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED490778>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Shavelson, R., & Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Siens, C., & Ebmeier, H. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 299-319. Recuperado a partir de <http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1996/Developmental-Supervision-and-the-Reflective-Thinking-of-Teachers.aspx>
- Sing, C., & Khine, M. (2006). An analysis of interaction and participation patterns in online community. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(1), 250-261. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=EJ836708>
- Smith, D. (1991). Educating the reflective practitioner in curriculum. *Curriculum*, 12(2), 115-124.
- Sparkes, A. C. (1990). The culture of teaching, critical reflection and change: Possibilities and problems. *Educational Management and Administration*, 19(1), 4-19. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=EJ424398>
- Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44. Recuperado a partir de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/9109020751/synthesis-research-teachers-reflective-thinking>
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32. [doi:10.1177/002248719004100504](https://doi.org/10.1177/002248719004100504)
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: Etnografía y currículum* (pp. 69-84). Granada: Universidad de Granada.
- Stoiber, K. C. (1991). The effect of technical and reflective preservice instruction on pedagogical reasoning and problem solving. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 131-139. [doi:10.1177/002248719104200206](https://doi.org/10.1177/002248719104200206)
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (Eds.) (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.

- Tan, J., Chai, C. S., & Hong, H.-Y. (2008). The analysis of small group knowledge building effort among teachers using an interaction analysis model. En *16th International Conference on Computers in Education (ICCE 2008)*. Taipei: Asia-Pacific Society for Computers in Education. Recuperado a partir de <http://repository.nie.edu.sg/jspui/handle/10497/14328>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. C. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94291>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. [doi:10.3102/00028312031003453](https://doi.org/10.3102/00028312031003453)
- Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*. Albany: SUNY Press.
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 259-287. [doi:10.1007/s11412-009-9069-5](https://doi.org/10.1007/s11412-009-9069-5)
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Veerman, A., & Veldhuis-Diermanse, E. (2001). Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education. En *Euro Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) 2001* (pp. 625-632). Maastrich: McLuhan Institute.
- Villar Angulo, L. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 149-175). Madrid: Narcea.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Boston, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, C. S., & Oliver, J. S. (2003). Journaling during a school-based secondary methods course: Exploring a route to teaching reflection. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 161-176. [doi:10.1023/A:1025922400417](https://doi.org/10.1023/A:1025922400417)
- Wang, Q., & Woo, H. (2008). Affordances and innovative uses of Weblogs for teaching and learning. En R. Kobayashi (Ed.), *New Educational Technology* (pp. 183-199). New York, NY: Nova Science Publishers.

- Wang, Q., Woo, H. L., & Zhao, J. (2009). Investigating critical thinking and knowledge construction in an interactive learning environment. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 95-104. [doi:10.1080/10494820701706320](https://doi.org/10.1080/10494820701706320)
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257. [doi:10.1016/j.tate.2004.02.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004)
- Watts, M., & Lawson, M. (2009). Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 609-616. [doi:10.1016/j.tate.2008.11.019](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.019)
- Weinberger, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46(1), 71-95. [doi:10.1016/j.compedu.2005.04.003](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.003)
- Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. [doi:10.1080/14623943.2011.571861](https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571861)
- Wong, F. K., Kember, D., Chung, L. Y., & Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 48-57. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7560535>
- Yin, R. K. (2004). *The Case study anthology*. London: SAGE Publications.
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282. [doi:10.1016/S0742-051X\(86\)80007-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(86)80007-5)
- Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice. Occasional Paper, 50*. East Lansing, MI: The Institute for Research on Learning.
- Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1985). *Using personal documents to study teacher thinking. Occasional Paper, 84*. East Lansing, MI: The Institute for Research on Learning.
- Zabalza, M. Á. (1987). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 4(5), 109-138.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575. [doi:10.1016/0883-0355\(87\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90016-4)

- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 506-529). Madrid: Akal.
- Zhu, E. (1996). Meaning negotiation, knowledge construction, and mentoring in a distance learning course. En *18th Annual Proceedings of Selected Research and Development Presentations* (pp. 821-844). Indianapolis: National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED397849>
- Zhu, E. (1998). Learning and mentoring: Electronic discussion in a distance learning course. En C. J. Bonk & K. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 233-259). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhu, E. (2006). Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions. *Instructional Science*, 34(6), 451-480. [doi:10.1007/s11251-006-0004-0](https://doi.org/10.1007/s11251-006-0004-0)

Anexos

Anexo I: Datos del Análisis de Redes Sociales

Tabla 49: Datos de centralidad para los procesos de interacción en el blog

Nodo	Sexo	Especialidad	W. Degree	Closeness Centrality	Betweenness Centrality
E01	mujer	LE	88	1,105263158	2,3497558
E02	mujer	LE	126	1,210526316	2,206729382
E03	mujer	EI	92	1,210526316	4,968789544
E04	mujer	LE	129	1,052631579	8,240456765
E05	hombre	LE	69	1,421052632	2,853063603
E06	mujer	EF	100	1,105263158	3,7250555
E07	mujer	LE	173	1,263157895	3,155178155
E08	mujer	LE	74	1,368421053	0,648601399
E09	mujer	LE	135	1,052631579	4,219028194
E10	hombre	EE	60	1,736842105	0,949167499
E11	hombre	EF	131	1,157894737	3,671001221
E12	mujer	LE	104	1,105263158	2,864305139
E13	mujer	EI	291	1	7,982531358
E14	mujer	EP	94	1,105263158	4,406321456
E15	mujer	EP	262	1	4,432531358
E16	mujer	LE	58	1,315789474	0,641458541
E17	hombre	LE	207	1	5,200713176
E18	mujer	LE	172	1,052631579	3,016816517
E19	mujer	LE	217	1	3,912173937
E20	hombre	LE	84	1,473684211	1,556321456

Tabla 50: Datos de centralidad para los procesos de interacción afectiva en el blog

Nodo	Sexo	Especialidad	W. Degree	Closeness Centrality	Betweenness Centrality
E01	mujer	LE	36	1,368421053	14,81566293
E02	mujer	LE	54	1,631578947	5,896218487
E03	mujer	EI	29	1,526315789	10,07329599
E04	mujer	LE	35	1,368421053	7,606139122
E05	hombre	LE	19	1,736842105	2,813095238
E06	mujer	EF	17	1,526315789	2,161111111
E07	mujer	LE	39	1,736842105	4,161204482
E08	mujer	LE	23	1,736842105	2,161904762
E09	mujer	LE	25	1,684210526	2,401190476
E10	hombre	EE	29	1,947368421	1,976190476
E11	hombre	EF	26	1,578947368	3,88015873
E12	mujer	LE	35	1,315789474	11,01078431
E13	mujer	EI	73	1,105263158	39,07021475
E14	mujer	EP	22	1,631578947	4,159313725
E15	mujer	EP	61	1,052631579	20,10623249
E16	mujer	LE	13	1,842105263	0,726190476
E17	hombre	LE	72	1,157894737	35,25284781
E18	mujer	LE	58	1,105263158	4,809920635
E19	mujer	LE	41	1,105263158	8,349486461
E20	hombre	LE	21	1,736842105	6,568837535

Tabla 51: Datos de centralidad para los procesos de interacción cognitiva en el blog

Nodo	sexo	Especialidad	W. Degree	Closeness Centrality	Betweenness Centrality
E01	mujer	LE	31	1,526315789	3,887698413
E02	mujer	LE	46	1,263157895	3,691977467
E03	mujer	EI	45	1,368421053	3,032020757
E04	mujer	LE	75	1,368421053	13,90070763
E05	hombre	LE	43	1,684210526	2,130555556
E06	mujer	EF	56	1,526315789	3,968625819
E07	mujer	LE	104	1,315789474	6,735592186
E08	mujer	LE	32	1,631578947	1,027294927
E09	mujer	LE	79	1,105263158	7,338406038
E10	hombre	EE	16	1,894736842	0,142857143
E11	hombre	EF	79	1,315789474	9,94471917
E12	mujer	LE	53	1,263157895	3,542496392
E13	mujer	EI	166	1	22,70824731
E14	mujer	EP	56	1,263157895	2,46511544
E15	mujer	EP	155	1	13,46777112
E16	mujer	LE	35	1,473684211	1,779304029
E17	hombre	LE	98	1,052631579	14,65388223
E18	mujer	LE	86	1,052631579	5,987576313
E19	mujer	LE	131	1	8,459004884
E20	hombre	LE	42	1,789473684	2,136147186

Tabla 52: Datos de centralidad para los procesos colaborativos en el blog

Nodo	sexo	Especialidad	W. Degree	Closeness Centrality	Betweenness Centrality
E01	mujer	LE	8	2	3,566666667
E02	mujer	LE	4	2,133333333	6,233333333
E03	mujer	EI	5	2	7,766666667
E04	mujer	LE	2	2,75	0
E05	hombre	LE	2	0	0
E06	mujer	EF	18	2	4,1
E07	mujer	LE	4	0	0
E08	mujer	LE	1	2,8125	0
E09	mujer	LE	13	1,933333333	45,03333333
E10	hombre	EE	1	0	0
E11	hombre	EF	6	0	0
E12	mujer	LE	3	2,1875	0
E13	mujer	EI	28	1,2	119,0666667
E14	mujer	EP	6	1	0,5
E15	mujer	EP	12	1,6	8,1
E16	mujer	LE	0	0	0
E17	hombre	LE	15	1,6	19,3
E18	mujer	LE	9	1,733333333	0
E19	mujer	LE	15	1,466666667	4,333333333
E20	hombre	LE	4	2,8	0

Tabla 53: Datos de centralidad para los procesos de interacción social en el blog

Nodo	sexo	Especialidad	W. Degree	Closeness Centrality	Betweenness Centrality
E01	mujer	LE	10	1,736842105	3,3
E02	mujer	LE	17	1,947368421	18,17229437
E03	mujer	EI	10	1,736842105	17,01547619
E04	mujer	LE	15	2,526315789	8,374675325
E05	hombre	LE	5	2,157894737	22,30238095
E06	mujer	EF	9	2,368421053	3,20952381
E07	mujer	LE	23	1,842105263	27,19090909
E08	mujer	LE	16	2	16,89577922
E09	mujer	LE	16	1,894736842	10,29090909
E10	hombre	EE	13	3	12,5034632
E11	hombre	EF	18	1,789473684	26,10119048
E12	mujer	LE	11	1,842105263	5,492857143
E13	mujer	EI	21	1,526315789	22,11439394
E14	mujer	EP	9	1,736842105	1,65
E15	mujer	EP	32	1,315789474	48,6969697
E16	mujer	LE	10	1,947368421	12,87077922
E17	hombre	LE	22	1,473684211	50,27261905
E18	mujer	LE	19	1,894736842	17,78614719
E19	mujer	LE	29	1,473684211	26,9508658
E20	hombre	LE	17	2,578947368	5,808766234