

REFLEXIÓN EN TRÍADA:

Evidencias para mejorar las prácticas de formación inicial de profesores de ciencias

REFLECTION IN TRIAD:

Evidence to improve the practices of initial training of science teachers

Carlos Mario Vanegas Ortega

Universidad de Santiago de Chile

cmariov@gmail.com

Rodrigo Fuentealba Jara

Universidad San Sebastián

rodrigofuentealabajara@gmail.com

Resumen

Las prácticas pedagógicas de formación inicial configuran procesos de enseñanza y aprendizaje de tres sujetos: tutor (profesor de universidad, PT), guía (profesor de escuela, PG) y estudiante (profesor en formación, PG). Esta investigación busca determinar cambios en las características de las dimensiones de los procesos reflexivos de profesores de ciencias, cuando se generan espacios triádicos de discusión e interacción durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. El estudio cualitativo de cuatro tríadas muestra el impacto sobre la identidad profesional docente, las relaciones triádicas, la ruptura de las jerarquías y el reconocimiento consciente de la importancia de la reflexión para el desarrollo profesional docente.

Palabras Clave: Reflexión Triádica, Formación Inicial, Práctica Pedagógica.

Abstract Arial 14 alinhado à esquerda, negrito, 18pt antes 6pt depois, espaço simples

The pedagogical practices of initial formation configure teaching and learning processes of three subjects: tutor (university professor, PT), guide (school teacher, PG) and student (teacher in training, PG). This research seeks to determine changes in the characteristics of the dimensions of the reflexive processes of science teachers, when three-dimensional spaces of discussion and interaction are generated during the pedagogical practices of initial formation. The qualitative study of four triads shows the impact on teacher professional identity, triadic relationships, the breaking of hierarchies and the conscious recognition of the importance of reflection for teacher professional development.

Key words: Triadic Reflection, Initial Training, Pedagogical Practice.

Introducción

El término reflexión ha alcanzado grandes índices de popularidad, no sólo en el ámbito educativo, sino en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal (Zeichner, 2010; Black & Plowright, 2010). Esto ha llevado al uso indiscriminado del concepto que ha opacado el sentido y funciones otorgados en sus inicios por Dewey (1989) y Schön (1998). Por lo anterior, resulta pertinente establecer que en esta investigación, la reflexión se entiende como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento (Dewey, 1989), situado y activado desde problemáticas vivenciadas (Parkinson, 2009), que posibilita el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas (Canning, 2011), promueve el cambio en sus actores y contextos (Moss, 2010), la consideración consciente de los actos (Schön, 1998) y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas (Marcos et al., 2011; Zuljan et al., 2011).

El enfoque reflexivo de las prácticas de formación inicial de profesores en Chile (Labra et al., 2005; Joram, 2007) han lleva a plantar la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configuran las dimensiones de la reflexión de los profesores de ciencias, cuando se generan espacios triádicos de discusión e interacción durante las prácticas pedagógicas de formación inicial? Este texto tiene como objetivo determinar cambios en las características de las dimensiones de los procesos reflexivos de profesores de ciencias, cuando se generan espacios triádicos de discusión e interacción durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

El Enfoque Reflexivo en los Procesos de Práctica de Formación Inicial

Cornejo (2003) plantea que la reflexión en, sobre y para la práctica es un elemento crucial para la investigación en educación y las políticas de desarrollo profesional docente. En un sentido más profundo, Schön (1998) establece que la reflexión permite profesionalizar la docencia ya que contribuye a la generación de conocimiento en y sobre, y no sólo la aplicación de acciones y procedimientos teóricos para la solución de problemas educativos, los cuales resultan errados y decepcionantes debido a la complejidad, incertidumbre e inestabilidad del contexto en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, la revisión de literatura presenta evidencia para concluir que, hasta el momento, las prácticas pedagógicas de los profesores en formación inicial se sustentan en sus creencias y predomina el saber de sentido común y de la experiencia (Hudson et al., 2009; Starkie, 2007; Zuljan et al., 2011). Además, se han caracterizado por su sentido instrumental para el diseño de clases lineales y el fortalecimiento de debilidades y vacíos asociados al dominio de los contenidos disciplinares (Canning, 2011; Douglas & Ellis, 2011; Parkison, 2009; Wilson, 2005).

Para Zeichner (2010), una manera de abordar esta problemática es la consideración y transformación de las relaciones entre los sujetos que hacen parte del proceso, quienes en general se visualizan trabajando por separado. La raíz de esta desconexión se presenta en los modelos de prácticas adoptados por la mayoría de las universidades formadoras de maestros, donde se cuenta con profesores universitarios encargados de comunicar los conocimientos teóricos estipulados en la malla curricular del pregrado, por otro lado, está el profesor de la escuela que acompaña las prácticas del profesor en formación. Los estudios realizados (Bates

et al., 2009; Crasborn, et al., 2010; Figueira & Rivas, 2011; Frick, Carl, & Beets, 2010; Hallett, 2010; Hudson et al., 2009; Larenas & Diaz, 2012) muestran que en la mayoría de los casos, los profesores universitarios desconocen las prácticas específicas de aula a las que se enfrenta el estudiante de pedagogía, y los profesores de la escuela ignoran la malla curricular bajo la que está siendo formado el futuro profesor, y por tanto, desconoce los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan y orientan su práctica.

Las investigaciones centradas en las relaciones triádicas de los procesos de práctica de formación inicial muestran evidentes carencias en la calidad de las relaciones y en la mirada superficial sobre la práctica, pero al mismo tiempo esto se puede asumir como potencial de transformación expansiva de la asociación triádica. Labra, Montenegro, Iturra, y Fuentealba (2005) plantean que en Chile las asociaciones triádicas mantienen pugnas entre el deber ser, el ser, la teoría y la práctica. Coherente con ello, Joram (2007) afirma que hay desacuerdos epistemológicos entre la tríada respecto del conocimiento necesario para ejercer la profesión docente.

Metodología

La metodología cualitativa resulta compatible con la complejidad y profundidad de los procesos reflexivos (Cornejo, 2003; Dewey, 1989; Schön, 1998) porque permite la comprensión y transformación de las práctica y escenarios educativos (Sandín Esteban, 2003). La muestra está formada por cuatro tríadas pedagógicas de formación inicial de una Pedagogía en Biología de una Universidad de la Región Metropolitana de Santiago-Chile. Las tríadas son de diferente nivel formativo: la primera tríada (TR1) corresponde a la practica inicial de primer año de formación, la segunda (TR2) a la práctica intermedia de segundo año, la tercera (TR3) a la práctica intermedia de tercer año y, la cuarta (TR4) corresponde a la práctica profesional de cuarto año.

El instrumento de producción y recolección de datos corresponde a la Mesa Reflexiva Triádica (MRT), el cual fue sometido a procesos de validación mediante las diferentes miradas del equipo de investigación, y posteriormente, enviado a juicio de expertos. Para cada tríada, se generó un instrumento diferente debido a que cada tríada corresponde a niveles diferentes, y principalmente, porque cada sujeto tiene particulares puntos de vista y situaciones asociados a las experiencias personales y profesionales.

En cada MRT se utilizó la inducción analítica por medio del análisis de contenido semántico (Tójar Hurtado, 2006), siguiendo las fases de Gómez Mendoza (2000, en Tójar Hurtado, 2006). El rigor en los análisis de contenido del discurso muestra que hay muy buena estabilidad de la codificación ($K=0,87$ y 97,80% de acuerdo) y un análisis de correspondencias que reflejan muy buena fiabilidad ($K=0,81$) y alto porcentaje de acuerdo (94,21%) entre el trabajo del investigador y el juicio de expertos.

Resultados

La TR1 considera que el punto de inicio del proceso de práctica debería ser el reconocimiento de los sujetos de la tríada y sus expectativas. Este énfasis lo hacen a partir los acontecimientos de las dinámicas triádicas, en especial, lo que ocurrió en la mesa reflexiva, donde además de ser el primer punto de contacto entre PG1 y PT1, los tres sintieron que estaban en una dinámica de trabajo diferente:

PT1: “estábamos diciendo que había sido un placer estar juntos hoy día, y

fue muy grato porque nos sentimos los tres iguales, en verdad éramos los tres colegas”

PG1: “en un ambiente en común”

PF1: “sí”

PT1: “no había diferencias ni jerárquicas”

PG1: “nosotros somos a la par, yo siempre lo sentí que somos iguales”

La mesa reflexiva trídica logró con la TR1 romper con las relaciones verticales y llevar los procesos reflexivos a miradas menos jerárquicas (Zeichner, 2010); además, según el relato de los profesores, se consiguió generar un contexto de reflexión no evaluativo, con clima de confianza, sin juicios de valor punitivos, y respetuoso de las diferencias.

La TR2 también hacen alusión a la necesidad de trabajar de manera trídica. Coherente con Rusell y Martin (2011), PG2 considera que el trabajo trídico optimiza el proceso de práctica, y en el siguiente fragmento de la mesa reflexiva trídica, argumenta sobre la importancia de reflexionar de manera conjunta, reconocerse y estar atentos a identificar los aspectos en común y aquellos que los diferencia.

“nunca habíamos tenido la instancia de sentarnos los tres a reflexionar con respecto a las prácticas, y por lo tanto, conocer un poco mejor la opinión tanto del profesor tutor, del estudiante en práctica y el mío, a ver si coinciden en algo. Ha sido enriquecedor darme cuenta en lo profesional que tal vez coincidimos en algunas cosas y en varias no también. Reflexionar acerca de mi actuar pedagógico y del suyo”

PF2 plantea que los espacios trídicos le ayudaron a tener otro punto de vista sobre las orientaciones de PG2 y PT2, a darle sentido y a comprender las razones que fundamentan las expectativas de ellos con la práctica de él. Por otro lado, PT2 considera que la tríada hace posible el trabajo en equipo, permite establecer comunicaciones efectivas y crea la necesidad de reflexionar de manera conjunta.

La TR3 llega a la conclusión de que las relaciones, interacciones y trabajo en tríada les permite entender la práctica pedagógica de formación inicial desde una perspectiva más compleja, rompe con las jerarquías imaginarias de los roles (Zeichner, 2010), instala lenguajes y formas de trabajo comunes, le permite al profesor en formación contraponer los ideales educativos con las perspectivas y experiencias del tutor y del guía (Rusell y Martin, 2011), mantiene las reflexiones conectadas a las realidades de las escuelas y las universidades, e instala un espacio de apoyo en el que los tres actores pueden sentirse respaldados por pares que viven problemas similares y que ofrecen otras perspectivas o soluciones.

PG3: “a mí me da una tranquilidad el saber que no estoy solo, no me siento solo, siento que hay más personas que estamos como enfocados en lo mismo, y nos falta esto, nos falta reflexionar y nos falta compartir experiencias, y en base a eso, fortalecernos más todavía”

PT3: “y esto de estar los tres donde no hay como una jerarquía; aquí yo me sentía como en común, con mis compañeros, como hablando en un idioma en común con mis compañeros, creo que eso lo hace una instancia como esta”

PF3 planteó que los espacios de reflexión trídicos generan cohesión entre los actores, y por tanto, favorecen la segurización de sus acciones durante la práctica. Por tanto, los tres coinciden en que es necesario organizar sus tiempos para generar espacios similares a los que

vivieron en la mesa reflexiva triádica.

Para la TR4, los espacios triádicos ofrecen la posibilidad de “mirarse a la cara y conversar mirándose a los ojos”, en particular, destacan que PF4 pudo hacer explícitas sus preocupaciones, en especial, cuando las relaciones personales tensionaban lo profesional. Como muestra el siguiente relato, la TR3 recalca que las relaciones triádicas rompen con las jerarquías, mejoran las comunicaciones y por tanto las relaciones entre los sujetos de la tríada (Rusell y Martín, 2011; Zeichner, 2010).

PT4: “manejar un lenguaje común, yo creo que es importante, porque el tener un lenguaje compartido facilita la comunicación. Además, yo creo que esta misma instancia de las tres ha sido muy enriquecedora”

PF4: “sí”

PG4. “claro, porque al principio estábamos las tres bien separadas”

PT4. “claro, el compartir una situación donde las tres estamos bien compenetradas, eso creo que también importa, creo que en un proceso de práctica debe darse, porque si no, se torna muy vertical”

PF4: “jerárquico”

El nicho de los procesos reflexivos de esta tríada está en cómo los espacios triádicos contribuyeron a mejorar las relaciones entre ellas. Durante las entrevistas individuales en profundidad, se encontró que esta tríada que no funcionaba como tal, y cuyas relaciones diádicas eran nulas (PT4 y PG4 no se conocían) y problemáticas (controversias entre PF4 y PG4).

Para PG4, las relaciones triádicas permiten conocer al otro y aprender del otro. Mientras que para PF4, el trabajo de la tríada le dio otra perspectiva de la práctica en un momento donde estaba apesadumbrada por la relación con PG4, que fue compensado con el sentimiento de felicidad que le proporcionó el momento de la mesa reflexiva donde PG4 le dijo cuánto la valoraba como persona y profesional.

Conclusiones

A partir de los resultados se pudo concluir que las relaciones diádicas entre los tres profesores asociados al proceso de práctica experimentan dificultades debido a la falta de comunicación. Esta ocurre de dos formas diferentes: la primera, ausencia de encuentros comunicativos reales, frente a frente, para reconocerse y establecer acuerdos (frecuente entre profesores tutores y guías); la segunda, nulos espacios de encuentro para explicitar y compartir las concepciones sobre la práctica pedagógica, la ciencia y su enseñanza (frecuente entre profesores en formación y guías).

Los programas de formación de profesores deben generar mecanismos que permitan mejorar las relaciones entre las diádas, no sólo para garantizar las condiciones adecuadas para el desarrollo de competencias y habilidades del profesor en formación, sino para que no afecte las relaciones entre las instituciones, ya que, como mostró la investigación, la desconexión entre la escuela y la universidad se da principalmente por la falta de contacto y comunicación entre profesores guías y tutores.

En este sentido, la investigación dejó en evidencia que cuando se generan espacios triádicos de discusión e interacción, se alteraron las características de cada una de las dimensiones, y por ende, se produjeron cambios en los procesos reflexivos. Dichos cambios permiten proponer las dinámicas triádicas como procedimientos esenciales que deben ocurrir

periódicamente a lo largo de la formación práctica.

Referencias

- BATES, A. J., RAMIREZ, L., & DRITS, D. (2009). Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling. **Teacher Educator**, 44(2), 90-112.
- BLACK, P. & PLOWRIGHT, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for profesional development. **Reflective Practice**, 11 (2), 245–258
- Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. **Journal of Vocational Education and Training**, 63(4), 609-617.
- CHAMBERS, F. C., & ARMOUR, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. **Sport Education and Society**, 16(4), 527-544.
- CORNEJO, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. **Revista Pensamiento educativo**, 32, 343-373.
- CRASBORN, F., HENNISSSEN, P., BROUWER, N., KORTHAGEN, F., & BERGEN, T. (2010). Capturing Mentor Teachers' Reflective Moments during Mentoring Dialogues. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 16(1), 7-29.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DOUGLAS, A. S., & ELLIS, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. **Journal of Teacher Education**, 62(5), 465-476.
- FIGUEIRA, E. M., & RIVAS, M. R. (2011). General tasks of tutors during the Practicum course: reality versus ambition in the development of the tutorial work. **Revista De Educacion** (354), 155-181.
- FRICK, L., CARL, A., & BEETS, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. **South African Journal of Education**, 30(3), 421-437.
- HALLETT, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. **Teaching in Higher Education**, 15(4), 435-448.
- HUDSON, P., USAK, M., & SAVRAN-GENCER, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: analysing mentoring practices for teaching primary science. **European Journal of Teacher Education**, 32(1), 63-74.
- JORAM, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. **Teaching & Teacher Education**, 23, 123-135.
- LABRA, P., MONTENEGRO, G., ITURRA, C., & FUENTEALBA, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. **Estudios Pedagógicos**, XXXI (2), 137-143.
- LARENAS, C. D., & DIAZ, C. B. (2012). An aproach to communication patterns between teachers and student -teachers in the context of pedagogical practice. **Educacion XXI**, 15(1), 241-263.

MARCOS, A. R., ESTEBAN, R. M., ARANDA, R., BLANCHARD, M., DOMINGUEZ, C., GONZALEZ, P., MESSINA, C. (2011). Reflective peer coaching in the Practicum of teacher training. **Revista De Educacion**(355), 355-379.

MOSS, J. (2010). A Partnership in Induction and Mentoring: Noticing How We Improve Our Practice. **Australian Journal of Teacher Education**, 35(7), 43-53.

PARKISON, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. **Teaching and Teacher Education**, 25(6), 798-804.

RUSSELL, T & MARTIN, A (2011). Challenges to Promoting Quality in Pre-Service Practicum Experiences. Documento apresentado en **the 2011 ISATT conference**. Braga, Portugal: University of Minho.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). **Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill.

SCHÖN, D. A. (1998). **El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan** (1a ed.). Barcelona: Paidós.

STARKIE, E. G. (2007). The practicum: An example of changes in the teaching and learning process in the European higher education space. **Odgojne Znanosti-Educational Sciences**, 9(1), 119-134.

TÓJAR HURTADO, J. C. (2006). **Investigación cualitativa: Comprender y actuar**. Madrid: La Muralla.

WILSON, E. (2005). Powerful Pedagogical Strategies in Initial Teacher Education. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 11 (4), 359-378.

ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, 61(1-2), 89-99.

ZULJAN, M. V., ZULJAN, D., & PAVLIN, S. (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe. **University Journal of Education** (41), 485-497.