

## LA EXPLICITACIÓN DE SABERES: IMPACTO DE ESTE PROCESO REFLEXIVO EN LOS PROFESORES COLABORADORES Y SUS ESTUDIANTES EN PRÁCTICA

*Making Teacher knowledge explicit: the impact of this reflective process upon cooperating teachers and their student-teachers*

COLETTE GERVAIS\*

ENRIQUE CORREA MOLINA\*

### Resumen

Los docentes tienen un importante rol a cumplir en la formación de sus futuros colegas. Este texto presenta el balance de un estudio basado en el enfoque de la argumentación práctica y en la videoscopia. Ocho profesores colaboradores de enseñanza secundaria y sus respectivos estudiantes en práctica participaron en esta investigación. El análisis del discurso de los participantes permite identificar diversas repercusiones de la explicitación de los saberes de la práctica pedagógica: los profesores colaboradores manifiestan un acompañamiento reflexivo con el estudiante y los estudiantes en práctica manifiestan una práctica más reflexiva; una relación renovada con el saber por parte de los profesores; un impacto en la identidad tanto en los profesores colaboradores, valorizados por la actualización de sus saberes, como en los estudiantes en práctica que se reconocen aptos para la docencia.

### Abstract

*Teachers have an important role to fulfill in the training of their future colleagues. This document presents the findings of a study conducted using both practical argument and video analysis. Eight cooperating secondary school teachers and their respective student-teachers participated in this study. The analysis of the findings allows us to identify several repercussions that the process of making teacher's knowledge explicit may have: teachers show a reflective support of their student-teachers, who in turn demonstrate a more reflective practice; the cooperating teachers find a renewed relationship with their knowledge which has a positive impact upon their identity. Student teachers are benefited as well since their ability to become teachers is reassured.*

---

\* Profesores del Departamento de Psicopedagogía y Andragogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal.

## **Introducción**

En Quebec, después de una quincena de años, los programas de formación docente se caracterizan por una orientación profesionalizante (MEQ, 1993; 2001), que se traduce por una formación universitaria de cuatro años basada en un curriculum que integra, a lo largo de esos cuatro años de formación, los componentes disciplinarios, didácticos, sicopedagógicos y prácticos. Esos programas tienen una mayor proximidad con los centros o lugares de ejercicio profesional. Por lo tanto, un futuro profesor está en contacto con su medio laboral en cada año de su formación inicial con ocasión de las prácticas profesionales.

Una formación profesionalizante se caracteriza por ayudar a los profesionales a verbalizar sus saberes (Faingold, 1996), porque considera que el hecho de revelar su reflexión sobre la acción (Schön, 1983) sirve para actualizar los saberes movilizados en su práctica y hacer que la experiencia que ellos han acumulado sea comunicable y formadora. Así, para formar futuros profesores reflexivos, un programa de formación debe darles la ocasión de vivir experiencias en donde ellos puedan tener una práctica reflexiva y observarla en los profesores con experiencia docente. La explicitación de los saberes es, en consecuencia, importante tanto para el que se forma como para el que lo acompaña en ese proceso.

## **Problemática**

La importancia de las prácticas en los programas de formación reconoce el rol esencial de los docentes en ejercicio en la formación de la nueva generación. Eso nos conduce, en primer lugar, a considerar al docente como un profesional cuya actividad reposa sobre conocimientos y competencias específicas y, en segundo, a reexaminar su rol en el acompañamiento de un estudiante en práctica. En ese tipo de contexto, lo que se espera del docente que acompaña a un estudiante en práctica es exigente, porque él debe iniciar al estudiante en la práctica de la profesión. No se trata simplemente de prestarle su clase y sus alumnos, él debe ayudar al estudiante a apropiarse una práctica profesional,

a desarrollar sus competencias para la docencia, en iniciarlo a una práctica reflexiva. Ahora bien, los resultados de investigaciones tienden a mostrar que los docentes que acompañan a un estudiante en práctica verbalizan poco los argumentos que fundamentan su práctica (Feinman-Nemser, Parker y Zeichner, 1993; Haggarty, 1995), ofrecen poca retroacción o una retroacción imprecisa al estudiante en práctica (Martin, 2002). Una formación profesional pasa por la actualización de los saberes movilizados en la práctica a fin de hacer que la experiencia sea comunicable. Sin embargo, los docentes en ejercicio se catalogan como poco instrumentados para hacerlo.

Efectivamente, la “verbalización de los saberes” de los profesionales en ejercicio (Faingold, 1996) no es habitual, porque los docentes tienen pocas ocasiones de verbalizar lo que saben, lo que hacen y lo que motiva o guía sus acciones. Tradicionalmente, ellos han sido poco consultados en la formalización de los saberes docentes.

Inicialmente, nuestro cuestionamiento pretendía comprender cómo un docente con experiencia da acceso a su razonamiento pedagógico, a lo que lo ha conducido a privilegiar tal práctica en tal contexto. Nuestra comprensión de la experiencia va, efectivamente, más allá de la idea del paso del tiempo y de la acumulación de diversas experiencias. La idea de experiencia que retenemos considera lo que es construido por el profesional gracias al análisis del ejercicio profesional (Le Boterf, 2002). Nos podemos preguntar, por ejemplo, ¿cómo el docente puede guiar a un estudiante que observa su práctica a fin de ayudarlo a comprender su manera de actuar? Finalmente, pretendemos instrumentar al profesor colaborador para que él ayude al estudiante en práctica en su reflexión sobre su práctica y sobre sus competencias y saberes en vías de desarrollo. Este tipo de ayuda para reflexionar forma parte del rol que, tradicionalmente, ha sido más bien confiado al supervisor. No obstante, un mayor contacto con el medio profesional durante la formación inicial nos lleva a considerar que el profesor colaborador puede asumir una buena parte de ese rol.

Por una parte, nos interesamos en la explicitación del saber del profesor colaborador a su estudiante en práctica y, por otra parte, en

la explicitación del saber del estudiante en práctica realizada bajo la dirección del profesor colaborador. Es así que, en el marco de una investigación-acción<sup>1</sup>, hemos privilegiado la explicitación de los saberes de los docentes con experiencia y de los estudiantes en práctica, así como la comunicación de su experiencia. El objeto del presente artículo es de hacer un balance de esta experiencia a partir del testimonio de los profesores colaboradores, estudiantes en práctica y supervisores universitarios. Estos últimos fueron testigos de los encuentros que trataron de las prácticas y estuvieron presentes en varios momentos clave del período de prácticas.

### **Marco de referencia**

Diversos tipos de recursos son movilizados durante la práctica docente: saberes teóricos, saberes de procedimiento y saberes de experiencia más o menos formalizados (Le Boterf, 2002). Por su parte, Atkinson y Claxton (2000) caracterizan la práctica profesional por su complejidad, su dinamismo y su aspecto interrelacional que interviene en un contexto particular y siempre móvil. Ellos hacen referencia a tres tipos de pensamiento relacionados con la docencia: un pensamiento intuitivo, típico del saber en acción; un pensamiento racional, que permite el vínculo con los conocimientos anteriores, por ejemplo al momento de la planificación; un pensamiento reflexivo, que permite aprender de la experiencia contextualizada gracias a un retorno sobre esa experiencia. Evidentemente, el pensamiento intuitivo, muy presente en los docentes con experiencia, está aún poco desarrollado en los estudiantes en práctica y los novicios, porque éstos aún no han desarrollado mucho sus esquemas de percepción y de análisis de las situaciones o sus esquemas de acción (Perrenoud, 1996). Por otro lado, el pensamiento reflexivo puede permitir el ac-

---

<sup>1</sup> Proyecto subvencionado por el Consejo de la investigación en ciencias humanas de Canadá (CRSH).

ceso a las intuiciones y a los motivos de la acción, además de permitir una evaluación de las acciones y fundamentos de esas acciones.

El concepto de la argumentación práctica, desarrollado por Fenstermacher (1987), se basa sobre el postulado que dice que los docentes tienen pensamientos racionales sobre lo que ellos hacen, incluso si, en la acción, ellos deben tomar varias decisiones sin tener el tiempo de “reflexionar”. Su conocimiento práctico puede volverse consciente y ser tratado cognitivamente. Ser competente no significa solamente tener la habilidad para el hacer, ser competente es también ser capaz de explicar lo que uno hace y poner de manifiesto un saber de acción susceptible de formalización (Le Boterf, 2002; MEQ, 2001). El enfoque de la argumentación práctica, que permite aprehender el saber de experiencia de los docentes y de tomar en cuenta los valores y conocimientos subyacentes a su acción pedagógica, hace posible una sistematización del proceso de práctica reflexiva y permite el acceso a los saberes profesionales. Según Fenstermacher, las premisas siguientes: valores, experiencias anteriores, saberes y elementos contextuales, subyacentes a la práctica del docente, permiten explicar el fundamento de su acción.

La confrontación de prácticas profesionales entre colegas permite el surgimiento de un proceso de explicitación (Charlier, 1996). Según Noël (1998), el grupo de pares es importante para apoyar al docente en la toma de conciencia de su manera de actuar, ya que eso le ayuda a responsabilizarse de sus acciones en un clima de seguridad. Como las prácticas prevén momentos formales de interacción, uno puede suponer que el estudiante en práctica y el docente que lo acompaña forman una comunidad de aprendices (Fullan, 1993). El aprendizaje se realiza entonces en un contexto de situaciones auténticas, bajo la forma de “participación periférica legítima” del estudiante en la tarea del docente (Wenger, 1998).

El balance presentado en este artículo proviene de la percepción de los participantes de nuestro estudio en cuanto al proceso reflexivo que ellos realizaron y a los aportes de esta experiencia realizada en diadas y colectivamente.

## Metodología

El dispositivo metodológico del estudio (Gervais y Correa, en vías de publicación) comprende un protocolo de explicitación que se inspira del concepto de argumento práctico de Fenstermacher (1994) y de la reflexión compartida (Tochon, 1996). El material vídeo constituye el detonador del análisis en grupo. En consecuencia, privilegiamos un marco pragmático de análisis para las secuencias vídeo (Tochon, 2002). Ocho docentes de enseñanza secundaria y sus respectivos estudiantes en práctica del cuarto y último año de formación, así como dos supervisores universitarios, participaron en esta parte del estudio.

A fin de contextualizar el estudio del que presentamos el balance realizado por los participantes, a continuación indicamos brevemente la secuencia de las actividades llevadas a cabo durante el proyecto.

- *Una etapa de preparación de los profesores colaboradores para el acompañamiento de sus estudiantes en práctica.* Cada profesor filmó una parte de su docencia en clases, eligió ciertas secuencias de esa filmación y las presentó al grupo de pares (los otros profesores colaboradores participantes del proyecto) e investigadores<sup>2</sup> para su análisis. Este colectivo de explicitación tuvo lugar en dos ocasiones para cada profesor colaborador.
- *Una etapa de acompañamiento de los estudiantes en práctica.* Cada estudiante en práctica filmó igualmente algunas secuencias de su docencia en las clases del profesor colaborador. El análisis de secuencias, elegidas por el estudiante en práctica o por el profesor colaborador, fue realizado una primera vez en díada (cada estudiante con su profesor colaborador). En una segunda ocasión, el análisis de secuencias se desarrolló en presencia del colectivo (los estudiantes en práctica en la escuela, sus

---

<sup>2</sup> Los autores de este artículo.

profesores colaboradores, los supervisores universitarios y los investigadores). Como los estudiantes que participaron en este proyecto conformaban tres grupos, esos colectivos reagruparon entre siete y nueve personas. Consideramos importante mencionar que varios profesores colaboradores le presentaron a su estudiante en práctica algunas secuencias vídeo de su propia docencia para explicarle los fundamentos de su acción pedagógica.

- *Un balance del proyecto.* Una entrevista colectiva fue realizada con cada categoría de participantes (estudiantes en práctica, profesores colaboradores y supervisores) en cada uno de los tres grupos.

Los miembros de cada categoría de participantes del estudio participaron entonces en una entrevista colectiva semiestructurada. Esta entrevista abordaba las temáticas siguientes: un análisis del procedimiento y su comprensión, las repercusiones de la participación en el proyecto sobre la práctica docente y el acompañamiento de estudiantes en práctica y la transferencia del procedimiento. A continuación presentamos los resultados relativos al procedimiento y a sus consecuencias, según lo manifestado por los participantes.

## **Resultados**

Los resultados son presentados bajo el ángulo de las repercusiones tanto en los profesores colaboradores como en los estudiantes en práctica y bajo el de la relación entre esos dos actores de la formación práctica.

### *Los profesores colaboradores*

Los resultados obtenidos con los profesores colaboradores, en cuanto al procedimiento y a sus repercusiones, son reagrupados en dos secciones: una concepción renovada del saber docente y las modificaciones realizadas en el acompañamiento del estudiante en práctica.

– Una concepción renovada del saber docente

Numerosos testimonios de profesores participantes de este proyecto van en el sentido de una nueva definición de su rol que pasa primero por una toma de conciencia: “Eso nos hace estudiar la escena, analizarla minuciosamente. Es muy pertinente porque hace que el profesor tome conciencia de lo que hace” (PC)<sup>3</sup>. Una toma de conciencia que conduce a profundizar el análisis: “Eso me obliga a saber el porqué de lo que hago. Hasta ahora, a pesar de que me cuestionaba, yo no iba necesariamente a buscar la respuesta a mis interrogaciones. En este caso, hubo preguntas que yo me hice y respuestas que yo me di” (PC). Un procedimiento que no es fácil: “Decir el “cuándo” y el “cómo” es fácil, pero decir el “porqué” no es tan evidente como uno cree” (PC).

La relación con el saber docente, respecto a lo que fundamenta la práctica, cambia: “Antes, yo decía que es intuitivo. Pero en realidad no es así, no es solamente intuitivo, hay algo más detrás de todo eso. Uno tiene un bagaje que hace que uno va a privilegiar una cosa más que la otra y que corresponde a nuestros valores” (PC). Un supervisor confirma: “Los profesores ven que lo que ellos hacen tiene un fundamento. Eso hace la cosa más científica, ellos ven que hay una realidad (su práctica docente) que es estudiada” (SU). Una profesora afirma lo siguiente: “Hay que elevar nuestra profesión. Una de las maneras para lograrlo, es tomar conciencia de lo que uno hace” (PC).

– Un acompañamiento modificado del estudiante en práctica

Según las palabras de los participantes, su participación en el proyecto habría traído como consecuencia una modificación en la manera de acompañar al estudiante en práctica.

---

<sup>3</sup> Las abreviaturas siguientes son utilizadas para identificar los participantes: PC por profesor colaborador, EP por estudiante en práctica y SU por supervisor universitario.

En primer lugar, los profesores colaboradores se dan cuenta que una práctica, observada por el estudiante, no es necesariamente bien comprendida. Así, una profesora nos decía: “Después de una observación, mi estudiante me dijo: ‘me parece que enseñar es realmente fácil’. Él no veía para nada todo lo que yo podía hacer. Lo que yo hago lo hago por hábito y eso funciona para mí. Ese comentario me llevó a plantearme una serie de interrogantes”. Un supervisor confirma: “Debido a que los profesores se filmaron, ellos pudieron ver cosas que ahora son capaces de explicar. Por ejemplo, cuando se les pregunta cómo realizan la gestión de la clase con 15 situaciones que ocurren al mismo tiempo, ellos son capaces de responderle al estudiante: mira bien, yo tomo la delantera, la clase está tranquila porque ... Antes, cuando uno les preguntaba lo que ellos hacían de manera concreta para obtener ese resultado, ellos veían la reacción pero no todo lo que había detrás de eso” (SU).

Los profesores manifiestan ser capaces de “delimitar de mejor manera un aspecto particular” (PC) de la docencia del estudiante en práctica en sus retroacciones. Una profesora indica que el procedimiento utilizado la llevó a circunscribir mejor la situación: “Hay preguntas que uno hace que no llevan a ningún parte y hay otras que son de fondo, yo llegué a tomar conciencia de eso” (PC). Un supervisor manifiesta: “Yo remarqué una observación sistemática, más contextualizada de parte de los profesores colaboradores” (SU). Los estudiantes en práctica confirman: “Eso permite discutir de un aspecto preciso, por ejemplo los alumnos al final de la sala que hablaban entre ellos y que yo no había visto” (EP); “No discutíamos sólo de la secuencia elegida para el análisis, sino que también de cosas que yo no había visto y que el profesor me señalaba. Yo me di cuenta que había cosas de las cuales yo no estaba consciente” (EP). Otro estudiante en práctica habla de la eficacia para tratar aspectos específicos: “El hecho de haber discutido a fondo sobre un aspecto particular sirvió para arreglar la situación y eso quedó grabado en mi memoria” (EP). Un profesor colaborador logró delimitar mejor una situación particular de un estudiante “para hacerle ver una posible reacción en cadena junto al riesgo de que eso se transforme en algo

más grave” (PC). Para un supervisor, el acompañamiento del profesor colaborador se vuelve más racional: “Él me hablaba de manera más racional cuando me explicaba algunos aspectos específicos de la práctica del estudiante” (SU).

Los profesores colaboradores se sienten capaces, según sus palabras, de “intervenir de mejor manera con su estudiante en práctica” (PC). Cuando los profesores manifiestan que “es importante iniciar al estudiante a reflexionar sobre lo que él hace” (PC), el acompañamiento parece transformarse en un marco de tipo reflexivo. Un estudiante en práctica expresa esta idea de reflexión más profunda: “Eso nos fuerza a discutir y a ir en profundidad con el porqué”. Frecuentemente, los profesores colaboradores van a decir: Todo estuvo muy bien o yo habría hecho exactamente lo mismo en tu lugar” (EP). Otro estudiante da el siguiente ejemplo: “Se habría podido decir simplemente que yo me desplazaba en la sala de clases, pero fuimos a buscar la razón de mis desplazamientos, el motivo que me llevaba a realizar ese gesto. Descubrimos que eso estaba relacionado con la gestión, con el temor de la indisciplina en clase. Eso no habría podido surgir sin este proyecto. Todo esto me ha permitido crear conexiones” (EP). Un supervisor precisa: “Para una profesora, antes, era hablar de la siguiente forma: la estudiante es buena, pero hay algo que no me satisface y no sé qué es. La participación en el proyecto le dio el marco que ella necesitaba para ir más a fondo” (SU). Eso nos permite observar que los profesores colaboradores comienzan a solicitar comportamientos de orden metacognitivo en sus estudiantes en práctica (Gervais y Correa Molina, 2004). Un estudiante en práctica y un supervisor confirman la posición del profesor colaborador en el proceso reflexivo: “Él me ayudó algunas veces, yo no era capaz de hacer la reflexión solo” (EP), “Su participación en el proyecto ayudó quizás a contextualizar más su reflexión y eso se nota en los contactos cotidianos con su estudiante en práctica” (SU).

Los supervisores universitarios pudieron observar algunos cambios en la manera de actuar de los profesores colaboradores en su rol

de acompañador. En primer lugar, en el sentido de una racionalización del proceso de observación-retroacción con su estudiante: “Eso lo llevó a ver su rol de manera más organizada y no solamente como: yo observo y después discutimos” (SU). Un supervisor nos da el siguiente ejemplo: “Yo pienso en una profesora, ella filmaba toda la lección, se sentaba con su estudiante y juntas la analizaban de A a Z. Eso era realizado de manera profesional y sistemática: tú diste algunas indicaciones, tomaste ocho minutos para eso... ¿Piensas tú que...?” (SU). Otro supervisor indica que la perspectiva del acompañamiento cambia: “Es importante, los profesores ven lo que ellos hacen, es algo más ‘científico’. Cuando ellos observan su estudiante no es solamente para ir a ver y hacer comentarios. Recurrimos a ellos porque son expertos en su profesión” (SU).

Según los supervisores, la relación entre el profesor colaborador y el supervisor se modificó: “Eso cambió mi relación con ellos a nivel profesional, uno veía que todo era más serio” (SU); “La cosa va más rápido, se habla más fácilmente de las mismas situaciones y con el mismo vocabulario” (SU); “Cuando hablamos del estudiante, en vez de que esa conversación sea solamente un intercambio informal de ideas, es más racional, ellos hacen referencia a elementos más precisos. Todo eso ha hecho que el contacto con ellos sea más profesional” (SU).

Los supervisores notan los efectos de esas tomas de conciencia y de los cambios: “Ellos se dan cuenta que son expertos en lo que hacen. Nunca antes se les había dicho que ellos tenían una experiencia valadera” (SU). Esa toma de conciencia, según un supervisor, tiene dos efectos: “Es valorizante y eso tiene el efecto de hacerlos sentirse seguros en su rol” (SU).

Los resultados muestran que los profesores son capaces de argumentar su práctica y de considerar que el análisis de la práctica del estudiante reposa sobre bases científicas que necesitan más que una conversación informal. En esto se pueden observar características de un acompañamiento de naturaleza profesional.

### *En los estudiantes en práctica*

Reagrupamos las repercusiones del procedimiento en los estudiantes en tres puntos: sus aprendizajes, una percepción diferente del contexto de las prácticas y su relación con el profesor colaborador.

– Un aprendizaje favorecido

Los resultados muestran que los estudiantes se benefician de una retroacción centrada en aspectos más precisos de su práctica. Ellos son incitados a expresar su razonamiento pedagógico. La observación de una secuencia vídeo les ayuda a recordar las ideas que tenían en ese instante o lo que les hizo reaccionar de una determinada manera. Los estudiantes mencionaron que el enfoque utilizado les permitía progresar: “Yo encuentro que uno aprendió mucho” (EP). El dispositivo del estudio (vídeo, encuentros de explicitación) parece favorecer el aprendizaje del estudiante: “La cámara me hizo reflexionar sobre ciertas cosas. Cuando una actividad no ocurre como lo había previsto, yo me pregunto por qué. Yo estudio para ser profesor de historia, así es que cuando ocurre algo yo tengo que comprender la situación” (EP); “Eso me hizo tomar conciencia, lo cual es productivo. Si ocurrió algo, eso podría ser recurrente. Entonces, ser capaz de reflexionar ahora me da un buen empuje para el resto” (EP). Un estudiante en práctica resume: “Intelectualmente es muy estimulante” (EP). Según un supervisor: “Esto le permitió a los estudiantes en práctica tener una retroacción diferente de la que habitualmente tienen de la parte del profesor colaborador” (SU).

– Una percepción diferente del contexto de aprendizaje durante las prácticas

Las condiciones en las cuales los aprendizajes se realizan son percibidas como menos estresantes por los estudiantes en práctica: “En lo que me concierne, yo me sentí confortable para decir lo que no funcionaba bien” (EP); “Filmarse es una buena cosa, eso nos deja

algo concreto sobre lo que hay que trabajar. Cuando el profesor colaborador no ve el curso y le pregunta al estudiante cómo estuvo todo, el estudiante tiene la alternativa de decir que todo estuvo bien y, a veces, eso no es verdad. Uno trata de tener una conversación de memoria, mientras que con esto, lo que uno analiza es más concreto, la gestión es necesariamente más científica” (EP). Los supervisores pudieron percibir esta apertura de los estudiantes: “A diferencia de los otros, los estudiantes que participaban en el proyecto manifestaban una mayor tendencia para hablarme de las cosas que ellos vivían en lo cotidiano” (SU). “Yo los encontré menos ansiosos en el momento de mi visita de supervisión y tenían una menor tendencia a mostrar un ‘show’. Hablaban de lo que vivían. Tuve la impresión que esto deshizo un poco la imagen de: atención, peligro, el supervisor se acerca” (SU).

– La relación del estudiante con el profesor colaborador

Una complicidad profesional se desarrolla entre el estudiante y el profesor colaborador que, habiendo manifestado la apertura necesaria par filmarse en clases y mostrar algunas secuencias a su estudiante, podían discutir con el estudiante. Según varios estudiantes, el procedimiento utilizado favoreció una buena comunicación con el profesor colaborador: “Yo tenía una buena relación con el profesor, yo lo veía como un mentor” (EP); “Eran más bien consejos. Yo no sentí jamás que él se creía un profesor perfecto, él me decía: yo puedo mostrarte cómo yo procedo. Cuando yo tenía buenas ideas, él las anotaba” (EP); “Un profesor colaborador no es alguien que dice: yo poseo el saber, yo soy el modelo, haz como yo. Ellos son modelos en el sentido de cuestionar” (EP).

## Discusión

Tres aspectos retienen nuestra atención en el balance realizado por los participantes del estudio. Primero, parece ser que el acompañamiento de los estudiantes en práctica, realizado por los profesores co-

laboradores, fue de tipo reflexivo. Enseguida, según lo manifestado por los participantes, pudimos observar un impacto en la identidad debido a su participación en el proyecto. Finalmente, nos parece interesante presentar lo que, de acuerdo a los participantes, parece explicar las repercusiones, en particular la importancia de la videoscopia.

### *Un acompañamiento reflexivo*

Los resultados del análisis cruzado muestran a profesores capaces de argumentar su práctica y de incitar a su estudiante a hacer lo mismo. Estos resultados muestran también a estudiantes capaces de manifestar su propia reflexión. Los supervisores fueron observadores privilegiados de este proceso reflexivo. El enfoque de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987) parece ser un medio reflexivo accesible a los profesores. En efecto, el análisis del balance realizado por los participantes ilustra un proceso reflexivo en los profesores colaboradores, lo que parece tener un impacto en el acompañamiento de su estudiante en práctica. Tres momentos marcan este proceso reflexivo de los profesores colaboradores:

- Una toma de conciencia sobre la importancia de hacer el análisis de su propia práctica, tanto para ellos mismos como para el acompañamiento de su estudiante;
- Una búsqueda de sentido a propósito de su propia práctica y la del estudiante;
- Un cambio en su relación con el saber docente, lo que proviene de una toma de conciencia sobre el hecho de que el fundamento de su práctica no es sólo producto de la intuición.

Este procedimiento le permite a los profesores acceder a sus intuiciones, a los motivos que fundamentan su manera de hacer las cosas. Esto es aplicado en seguida en su trabajo con el estudiante en práctica. Los estudiantes se percataron de esta manera de acompañar por parte de los profesores colaboradores. El análisis de su docencia tiene, efectivamente, un impacto en la manera de acompañar de los

profesores colaboradores, un acompañamiento que toma características reflexivas:

- Por una racionalización del proceso de observación de la práctica del estudiante y de una retroacción más precisa. En efecto, es difícil reflexionar de manera global sobre una práctica no circunscrita, la videoscopia les permitió delimitar aspectos específicos.
- Por una sensibilización en cuanto a su rol en la iniciación a la práctica reflexiva de su estudiante en práctica.
- En una relación más profesional entre formadores, tal como lo señala el supervisor.

### *Un impacto en la identidad*

Un impacto, cuya amplitud no había sido prevista, está relacionado con la identidad profesional de los participantes. Los profesores se sintieron valorizados y los estudiantes confirmados en cuanto a su aptitud para enseñar.

Los profesores colaboradores fueron valorizados y reconocidos como portadores del saber docente, confirmados como expertos de este saber y como formadores de la nueva generación docente. Los supervisores, en particular, fueron testigos del efecto de esta valoración sobre la manera de asumir su rol de formadores.

En los estudiantes en práctica, gracias a la utilización de la cámara vídeo, esto tomó la forma de una confirmación de su capacidad para enseñar. Varios estudiantes mencionaron ese aspecto: “Yo me vi enseñar y me di cuenta que yo podía” (EP); “Viéndome, yo me dije: esto es lo que yo quiero hacer, me siento bien y me gusta. Quizás, si yo no me hubiese visto, yo no me habría dado cuenta” (EP).

El sentimiento de control en el ejercicio de sus funciones y la confirmación proveniente de la comunidad tienen un rol en el desarrollo de la identidad profesional (Dubar, 1996). El contexto del estudio permitió la presencia de estas condiciones.

### *Lo que explica estos resultados*

Los participantes se expresaron abiertamente sobre lo que favoreció, según ellos, las repercusiones positivas identificadas por ellos. En primer lugar, el aspecto voluntario: “Esto requiere una gestión voluntaria de cada persona” (EP). Otra característica mencionada es la de la apertura y el cuestionamiento, tanto para los estudiantes en práctica: “Ciertos estudiantes podrían cerrarse, ellos tendrían miedo” (EP), como para los profesores colaboradores: “El año pasado mi profesor era un ‘modelo’, él me decía: mira, tú deberías hacer como yo. No creo que este proyecto hubiera funcionado con él” (EP); “hay que tener una cierta apertura, observarse y preguntarse: ¿por qué esto no funciona como yo quiero? Eso no es fácil” (EP). Otro estudiante en práctica afirma: “Una formación para los profesores colaboradores, es ahí que esto comienza<sup>4</sup>” (EP).

La utilización del material vídeo, según lo dicho por todos los participantes, jugó un rol importante en el sentido de tener un contacto directo con la práctica: “Eso permitía percibir de mejor manera lo que el estudiante tenía que trabajar” (PC); “La observación del vídeo permitía decirse: debo trabajar sobre ‘este’ aspecto” (EP). Para Tochon (2002), el trabajo de retroacción a partir de un recuerdo estimulado por el vídeo permite la toma de conciencia y la reflexión compartida, lo que conduce a la coconstrucción de saberes. Un estudiante en práctica, hablando de su futura carrera docente, adiciona: “Sería positivo que los profesores pudieran analizar juntos algunas secuencias de su docencia. La formación continua no es sólo el hecho de participar en seminarios o de seguir un curso...” (EP).

El trabajo en las prácticas se desarrolla generalmente en díada (profesor colaborador-estudiante en práctica) y, ocasionalmente, en

---

<sup>4</sup> Señalemos que los profesores colaboradores tienen acceso a una formación para el acompañamiento de un estudiante en práctica. Ésta se realiza bajo la forma de talleres que se ofrecen en las escuelas por parte de las universidades. Todos los participantes de este proyecto han participado en estas formaciones.

tríada cuando el supervisor universitario va a la escuela para realizar la visita de supervisión. En el marco de este proyecto, algunos encuentros colectivos reunieron varias díadas de una misma escuela, más la presencia del supervisor y de los investigadores. Una profesora hizo el siguiente comentario: “Cada profesor debería inquietarse un poco sobre el hecho de que él pertenece a una comunidad” (PC). Otra profesora remarcó un impacto particular del trabajo realizado en colectivo: “Una de las cosas que me ayudó (en referencia a un estudiante en dificultad), es cuando mi estudiante vio el trabajo que hacía otra estudiante en práctica. Después, él me dijo: ahora comprendo a qué punto yo no tengo lo necesario para esto...” (PC). Un estudiante en práctica manifestó su aprecio frente al aporte de otras personas, aparte de su profesor, al momento de discutir sobre las secuencias vídeo de su docencia: “Lo que era realmente interesante, era el hecho de tener distintas perspectivas” (EP). Esto confirma los resultados de Charlier (1996) en el sentido de que un trabajo de análisis de práctica, realizado en colectivo, puede contribuir a hacer emerger nuevas posibilidades de acción.

## **Conclusión**

Una formación profesional exige una contribución importante de los docentes en ejercicio en la formación de sus futuros colegas. Una investigación-formación, realizada con profesores colaboradores y sus estudiantes en práctica, permitió poner en evidencia la naturaleza reflexiva del acompañamiento procurado por los profesores y el impacto de este acompañamiento sobre el reconocimiento del rol fundamental que éstos tienen en la formación, a título de portadores de saberes sobre la docencia. Los estudiantes en práctica son incitados a una práctica reflexiva, hecho que es favorecido por la utilización de material vídeo.

El enfoque metodológico utilizado, el de la argumentación práctica de Fenstermacher (1987), parece ser particularmente apropiado tanto para sostener el proceso reflexivo como para valorizar los sa-

beres de los docentes, cualquiera sea su naturaleza. Nos parece pertinente, en formación inicial, iniciar a los estudiantes en este enfoque, así como también preparar a los profesores colaboradores para su utilización en los momentos de formación para el acompañamiento de un estudiante en práctica.

## Referencias

- Atkinson, T. y Claxton, G.** (2000). *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Philadelphia: Open University Press.
- Charlier, É.** (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En: Paquay, L. *et al.*, *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 97-117. Bruxelles: De Boeck.
- Dubar, C.** (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2<sup>e</sup> édition. Paris: Armand Colin.
- Faingold, N.** (1996). Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles. En: Paquay, L. *et al.*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 137-152. Bruxelles: De Boeck.
- Feinman-Nemser, S., Parker, M.B. y Zeichner, K.** (1993). Are Mentor Teachers Teacher Educators? En: McIntyre, D., Hagger, H. y Wilkin, M. (Eds), *Perspectives on school-based Teacher Education*, 147-165, London: Kogan Page.
- Fenstermacher, G.** (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics", *Educational Theory*, 37, 357-360.
- Fenstermacher, G.** (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 1-54.
- Fullan, M.** (1993). *Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform*. London: The Palmer Press.
- Gervais, C. y Correa Molina E.** (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Documento accesible en el sitio internet de la 7<sup>e</sup> Biennale pour l'éducation et la formation, Lyon, France: <http://www.inrp.fr/acces/Biennale/Biennale./Contrib/>

- Gervais, C. y Correa Molina, E.** (en vías de publicación). Explicitación del saber de experiencias de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Ikala*, 9(15).
- Haggarty, L.** (1995). The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 21, 2, 183-197.
- Le Boterf, G.** (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4<sup>e</sup> édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Martin, D.** (2002). Terrain et théories dans la réforme de la formation des maîtres. In Carbonneau, M. et Tardif, M. (dir) *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, 95-109. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- MEQ** (1992). La formation à l'enseignement secondaire général: orientations et compétences attendues. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ** (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Noël, J.** (1998). L'analyse des pratiques éducatives: un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant. En: Blanchard-Laville, C. y Fablet, D., *Analyser les pratiques professionnelles*, 189-215, Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P.** (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. En: Paquay, L. et al., *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 181-207. Bruxelles: De Boeck.
- Racine, G.** (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Montréal: L'Harmattan.
- Tochon, F.-V.** (1996), "Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratique de la rétroaction vidéo en recherche et en formation", *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3), 467-502.
- Tochon, F.-V.** (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, New York: Cambridge University Press.