

La formación práctica docente.
Generando una cultura profesional desde el
aula.

Victoria Valls Sancho
Miguel Costa

INTRODUCCIÓN

Alex Beard (2019), en su libro *Otras formas de Aprender*, relata una entrevista con Andreas Schleicher en la que éste comenta que “no encontramos ningún sector de nuestras industrias que cuente con un número mayor de profesionales altamente cualificados como es el de la educación. Todos los profesores y profesoras poseen un grado universitario. Sin embargo, no estamos usando a estas personas como generadores de conocimiento, de hecho a veces las estamos usando para perpetuar una sabiduría prefabricada” (p. 285). Detrás de esta declaración del creador de PISA se encuentra una de las verdades más evidentes y a la vez menos comentadas del sistema educativo: la acumulación de talento y, a la vez, la carencia de una carrera profesional que permita capitalizar todas esas competencias y conocimientos.

Este no es un asunto menor. La carrera docente comienza con una **cultura profesional** adquirida en la formación inicial del profesorado y que, por lo tanto, recae en los centros formadores de dichos docentes: las universidades. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿cómo debe ser la formación inicial y permanente para potenciar las competencias profesionales de los docentes durante su trayectoria laboral? ¿Qué tipo de acompañamiento necesitan los docentes noveles que están ingresando a los centros educativos? ¿Qué cultura profesional deseamos que exista?

En este capítulo, describimos los desafíos actuales de la formación docente para luego profundizar en el modelo de formación y acompañamiento de nuestra Fundación, *Empieza por Educar (ExE)*.

1. MARCO TEÓRICO

Dentro de la formación inicial, existe consenso sobre la importancia de la formación práctica de los estudiantes de los grados de magisterio y de los másters de formación del profesorado antes de comenzar a ejercer la docencia con total autonomía. John Hattie (2017) en su libro *Aprendizaje Visible*, en el que realiza un metaanálisis de más de 16000 artículos sobre diferentes ámbitos de la educación, señala “hay una práctica del aprendizaje, una práctica más que una ciencia” y añade “**la práctica sugiere nociones de la forma de pensar y de hacer**, y particularmente de ir aprendiendo constantemente de la práctica deliberada de la enseñanza” (p. 17). También la OCDE señala que “La enseñanza se considera cada vez más como una actividad profesional que requiere un análisis cuidadoso de cada situación, elección de objetivos, supervisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas, evaluación del logro de los estudiantes, capacidad de reacción a las necesidades de aprendizaje de éstos y **una reflexión personal o colectiva sobre todo el proceso**”. (OCDE, 2009, p. 107).

Los programas de inducción proporcionan un apoyo fundamental para los docentes al comienzo de su carrera. Feiman-Nemser (2001) indica que el periodo de inducción de los nuevos profesores **es básico de cara a su carrera profesional ya que se forma su identidad profesional, construyen una práctica profesional** y a menudo deciden quedarse en la profesión o abandonarla. Por ello, el valor de los programas de inducción y de la formación práctica no es relevante únicamente a corto plazo, sino sobre todo a largo plazo, pues tienen el poder de solventar y prevenir problemas

futuros en la carrera profesional docente. Por lo tanto “los modelos formativos o profesionalizantes tienen que reforzar la importancia de la componente práctica de la profesión, así como el desarrollo de las competencias clave que deberían poseer los nuevos docentes, que han de ser identificadas en los futuros profesionales de la educación y desarrolladas en los programas de residencia, ya sea como parte de la formación inicial dentro del Prácticum o como parte de un programa de inducción”. (Goñi y Costa 2019, p. 93)

Esta formación práctica adquiere además mucha más relevancia en un país en el que la percepción de los recién graduados en los programas de formación docente, tanto grados de magisterio como másters de formación del profesorado, es de falta de preparación inicial. Según el Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje (TALIS) de 2018, España debería mejorar la formación inicial, continua y colaborativa de sus docentes porque **más de la mitad del profesorado afirma que no se siente bien formado en la práctica docente dentro del aula**, así como en los contenidos propios de sus materias, la didáctica específica y general (OCDE, 2019). El informe analiza la situación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria y sus directores, así como sus prácticas educativas en el aula y los contextos en los que se desarrollan, basándose en las respuestas de más de 7.407 profesores y profesoras de nuestro país. Por otro lado, **el 74 % de los docentes señala que no ha recibido ningún tipo de formación al comenzar su carrera en un centro educativo**, frente al 62% de los países de la OCDE (p.155). De hecho, el 58 % de los centros de Secundaria de España no dispone de programas de tutoría y acompañamiento para el profesorado, especialmente para los docentes noveles. En este sentido, la OCDE propone que a estos nuevos profesores y profesoras se les asigne un tutor –un docente con experiencia– que los acompañe en el aula, así como que cuenten con más tiempo para preparar sus clases.

Por todo ello, parece que uno de los principales retos a día de hoy es cómo **combinar y mejorar el aprendizaje generado en la universidad y la formación recibida en los propios centros educativos**. Según el informe Early Teacher Development 2014, publicado por Global Cities Education Network, “poner mayor foco del desarrollo y el aprendizaje del docente en el centro educativo facilita una transición mucho más natural garantizando la preparación desde el primer día”.

1.1 Un modelo de colaboración y coordinación con otros

Hasta el momento hemos abordado la necesidad de articular la formación teórica universitaria con la práctica docente *in situ* para que, de esta forma, los docentes se sientan preparados y con herramientas suficientes para cubrir las necesidades que se encuentran en su día a día. Ahora bien, ¿de qué manera nuestro Programa busca abordar este reto? El modelo de Empieza por Educar (ExE) propone **un periodo de prácticas extendidas** para estudiantes de los grados de magisterio y del máster de formación del profesorado que se lleva a cabo durante dos años **en colaboración con la universidad y con los centros educativos**. Como ya explicamos en el artículo “El modelo de residencia, acompañando a los nuevos docentes en el comienzo de su carrera” (Costa 2018, p. 86), publicado en Cuadernos de Pedagogía, esta experiencia profesionalizante cobra sentido y funciona, en nuestra opinión, gracias a la participación de diferentes actores, que son:

1) La Universidad. Generando un marco teórico y formativo que se ve complementado por el prácticum, la estructura académica que permite a los estudiantes tener una primera experiencia docente y en el que cuentan con los tutores que les acompañan.

2) Los centros educativos, que diseñan un plan de trabajo con el apoyo de un docente experimentado, que ejerce su papel de referente y ayuda para el docente que empieza, generando las actividades y espacios para que el nuevo profesional vaya adquiriendo experiencia y autonomía en el aula, pero siempre bajo supervisión.

3) Empieza por Educar, responsable de realizar la selección de los participantes, formación específica competencial y el acompañamiento constante y personalizado a cargo de sus tutores, expertos en observación de clases y acompañamiento.

A continuación, profundizamos sobre nuestro modelo de prácticas y sus principales pilares.

2. NUESTRO MODELO DE PRÁCTICAS FORMATIVAS

2.1 ¿De qué manera acompañamos a los participantes en su crecimiento a lo largo del Programa?

Como ONG educativa, en Empieza por Educar (ExE) trabajamos para lograr la equidad educativa: que el **origen social y económico del alumnado no determine sus oportunidades**. Para ello, seleccionamos a profesionales con el compromiso de buscar la transformación educativa en pos de la equidad y, durante dos años, los formamos a través de nuestro Programa. Dicha formación se complementa con la práctica continuada en el aula durante dos años en escuelas de entornos de alta complejidad.

Nuestro Programa transcurre en paralelo a la realización del máster de formación del profesorado, aunque también contamos con participantes que acaban de cursar dichos estudios o que son recién graduados en magisterio. A su vez, está organizado en dos pilares fundamentales: la **formación y el acompañamiento** de los participantes.

Con relación al primero, apostamos por una **formación dual**, es decir, un proceso de aprendizaje y desarrollo tanto teórico como práctico. Los participantes reciben una formación teórica desarrollada por el equipo de ExE que se complementa con una formación práctica basada en el desarrollo competencial.

Esto quiere decir que, por un lado, los participantes adquieren los conocimientos necesarios a nivel:

-aula (planificación rigurosa, técnicas de verificación del aprendizaje, técnicas de gestión de aula, estrategias para el desarrollo competencial del alumnado, metodologías innovadoras),

-a nivel comunidad (herramientas para conocer y colaborar con la comunidad del centro educativo donde trabajan),

-y a nivel sistema (conocer las cifras de la inequidad con una mirada sistémica).

Por el otro, a nivel práctico, durante dos cursos trabajan como docentes en centros educativos de zonas menos favorecidas socioeconómicamente, persiguiendo el crecimiento de sus estudiantes y conociendo por experiencia directa las causas y consecuencias de la inequidad educativa.

Esta formación dual les permite aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos a nivel teórico, cubriendo aquellas necesidades que se les presentan en su práctica docente.

En cuanto a nuestras **sesiones formativas**, es importante señalar que adoptamos un modelo *blended*, con la metodología de “clase invertida”. Este enfoque pedagógico nos permite asignar a los participantes, a través de módulos online, textos, vídeos o contenidos adicionales para explorar antes de la sesión presencial, y luego abordarlos allí. Por lo tanto, “la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso” (Hermosilla Galeano, 2020, p. 1). Estudios como el de Cheng y colaboradores evidencian que los principales beneficios que presenta esta modalidad son:

- Mayor personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Aprendizaje más profundo
- Mejor aprovechamiento del tiempo presencial en las sesiones
- Uso más flexible de las nuevas tecnologías
- Mayor responsabilidad de los participantes sobre su propio aprendizaje
- Mayor participación en las sesiones

Para elaborar tanto los módulos online como las sesiones sincrónicas, tomamos como referencia algunos de los principios desarrollados por Elaine Drago-Severson (2008), especialista en la aplicación de la Psicología del desarrollo a la formación de maestros y directores.

En línea con el principio de que *los adultos deben conectar sus experiencias de vida con lo que aprenden*, relacionamos teorías y conceptos con los conocimientos previos de los participantes, sus experiencias presentes y equilibramos conceptos teóricos con instancias de práctica y aplicación de lo aprendido. Además, mostramos ejemplos, vídeos, testimonios y estudios de casos que demuestren la relevancia de lo que están aprendiendo. A su vez, *los adultos aprenden con otros* y es por lo que dedicamos gran parte de las sesiones sincrónicas a que los participantes compartan prácticas, reflexiones y preguntas. En relación con esto, previo a la sesión, deben responder a una consigna que subimos al foro de nuestra Aula Virtual. A través de esta herramienta buscamos tanto verificar sus aprendizajes, como favorecer el diálogo entre ellos y fortalecer la red de apoyo mutuo.

[Testimonio de una tutora ExE]

...“Cuando diseñamos las sesiones, tenemos muy presente nuestro modelo de planificación. Es decir, buscamos modelar a través de nuestras sesiones lo que queremos que los participantes hagan con su alumnado.

Por ejemplo, siempre comenzamos explicitando qué objetivos perseguimos y por qué el contenido de esta formación es significativo. Además, nos aseguramos de que el protagonismo de la sesión recaiga en ellos, y dedicamos más tiempo a escuchar, observar y facilitar que a hablar y presentar contenido. También, verificamos el aprendizaje a través de las actividades que proponemos y buscamos que éstas siempre estén en la cima de la taxonomía de Bloom (evaluar, crear).

Por último, pero no menos importante, generamos espacios de confianza porque los adultos (al igual que los niños y jóvenes) necesitan sentirse seguros para aprender”...

Hasta ahora hemos hablado de la formación, como uno de los pilares fundamentales de nuestro Programa. El segundo pilar, es el **acompañamiento**.

Nuestro modelo de desarrollo competencial se basa, en gran medida, en *reflexionar* acerca de la propia práctica. Para ello, existe la figura del tutor que acompaña a los participantes en su desarrollo durante los dos años de Programa. Los tutores realizan observaciones de clases y conversaciones de tutoría con el objetivo de aumentar el aprendizaje del alumnado y desarrollar las competencias de liderazgo de los participantes. En líneas generales, se trata de un **acompañamiento personalizado** y centrado en el **feedback continuo**:

- **Acompañamiento personalizado.** Cada participante cuenta con un plan de desarrollo, creado en colaboración con su tutor, y basado en sus fortalezas, áreas de crecimiento y las necesidades del contexto educativo en el que trabaja. Más adelante profundizaremos en los espacios de tutorización con los que contamos, pero nos parece importante remarcar que es fundamental que exista una relación de confianza entre el participante y su tutor. Ambas figuras buscan lo mismo, esto es, contribuir al logro de la equidad, por lo que es esencial que se construya un vínculo de “alianza” y visión compartida.

- **Feedback continuo.** Nuestro modelo de desarrollo profesional se basa en compartir, colaborar y dar *feedback*. Las recomendaciones internacionales son claras: la colaboración es fundamental para el desarrollo profesional docente, porque el mejor espejo sobre el que este puede formarse y aprender es otro docente, con quien comparte afinidad, realidad, contexto y retos. Nuestro modelo se basa en compartir, pero también en dar un *feedback* posterior ya que es éste el que genera conocimiento y mejora.

Como mencionamos anteriormente, una parte fundamental del acompañamiento son las conversaciones de tutoría, es decir, los espacios de diálogo entre el participante y su tutor. Para maximizar el impacto de estas conversaciones en el desarrollo del participante, los tutores nos formamos en *coaching*. El *coaching* es una metodología a través de la cual una persona, acompañada por un tutor o *coach*, identifica y realiza los cambios necesarios para alcanzar sus objetivos. Por lo tanto, las herramientas de *coaching* permiten trazar un puente entre el sitio o estado en el que se encuentran las personas hasta aquel al que desean llegar, siendo ellas las protagonistas de su propio recorrido.

Antes de avanzar, queremos detenernos en este aspecto porque nos parece muy importante: el participante es quien toma sus propias decisiones, establece sus próximos pasos y se responsabiliza de llevarlos a cabo. A su vez, el tutor será quien

lo ayude a trazar ese plan y le dé seguimiento a su proceso, reorientándolo en caso de que sea necesario.

En ExE, para adaptar el *coaching* a nuestro Programa formativo, nos centramos en la línea de trabajo de John Heron, experto en métodos de investigación en ciencias sociales. Sus desarrollos han sido probados en entornos educativos por la docente y experta en acompañamiento Elena Aguilar, recogidos en sus libros *The Art of Coaching* y *Coaching for Equity*. Además, según Learning Forward (Asociación internacional de educadores, también conocida como National Staff Development Council), el *coaching* es un componente esencial para un programa de desarrollo profesional de docentes efectivos, ya que permite desarrollar la motivación, los conocimientos y las habilidades de las personas, a la vez que permite aplicar aprendizajes de manera más profunda, frecuente y perdurable.

Ahora bien, ¿cómo se aterriza este acompañamiento en el trabajo diario que realiza el tutor? Algunas de sus características principales son:

- El tutor acompaña al participante en la optimización de sus propios recursos, sin juzgar, ayudándole a ordenar, relacionar, jerarquizar, cuestionar, reconocer, evaluar, ver desde otra perspectiva, comparar y, por último, decidir, planificar y actuar.
- El tutor **no aborda únicamente el comportamiento del participante, sino también sus creencias y forma de ser.**

Veamos cómo este punto se refleja en la tutorización:

[Testimonio de una tutora ExE]

...“Durante la observación percibo que el participante, a pesar de haber planificado una clase ambiciosa (objetivos de aprendizaje que se ubican en los niveles altos de la Taxonomía de Bloom), manifiesta no confiar en que el alumnado pueda hacerlo sin su ayuda: circula de forma permanente por las mesas, luego de dar la instrucción dice inmediatamente “si no os sale no os preocupéis, que es muy difícil”, y hace preguntas a la clase, que responde él mismo sin dar tiempo a que el alumnado lo haga. Como tutora, me pregunto: ¿confía realmente en que puedan realizar la actividad? ¿Está sosteniendo creencias limitantes acerca de ellos? ¿Qué efectos está teniendo esto en el desarrollo de sus estudiantes?

Luego de la clase nos reunimos a conversar. Los objetivos que me planteo trabajar son:

1. identificar la creencia que sus acciones parecen indicar;
2. reconocer el impacto que estas acciones/creencias tiene en su alumnado, a corto y largo plazo; y
3. establecer próximos pasos que le permitan cambiar esa creencia. Por ejemplo, planificar una clase desafiante y especificar qué rol tendrá él en todo momento, asegurándonos así de que el protagonismo recaiga en sus estudiantes”...

Como vemos en el ejemplo anterior, la tutora no se enfocó únicamente en el comportamiento del participante sino que fue más allá e **hizo hincapié en la creencia que detectó detrás**. Es importante tener en cuenta que todos nuestros comportamientos se basan en *creencias* que tenemos y, mientras algunas son positivas

(para nuestra práctica docente, para nuestro vínculo con otros, etc.), otras obstaculizan el alcance de nuestros objetivos. En este caso, creer que los estudiantes no son capaces de realizar determinada actividad, a pesar de tener evidencias previas contrarias a ello, nos aleja de nuestro objetivo: generar espacios de aprendizaje significativos y de calidad. En la conversación entre tutora y participante éste reflexionó también sobre su “necesidad de tener todo bajo control”. Por lo tanto, pudieron abordarse no solo las acciones que realizó en la clase sino también sus creencias sobre el alumnado y aspectos de su persona.

Por último, además de tener conocimiento sobre *coaching*, los tutores de ExE compartimos aspectos esenciales que hacen a nuestra tarea. Algunos de ellos son:

Escucha: Para crear espacios de confianza, donde las personas no se sientan juzgadas, practicamos la escucha activa. Consiste en valorar lo que los participantes dicen, con un interés genuino. Para ello, es importante:

- atender a lo que el participante está comunicando, de forma verbal y no verbal,
- empatizar con sus experiencias,
- hacer preguntas “poderosas” que los invite a seguir explorando.

[Testimonio de una tutora ExE]

...“Una de las principales dificultades que me encontré cuando comencé a trabajar como tutora fue empatizar con el profesor “en exceso”. Con esto me refiero a que, en situaciones de conflicto con un estudiante, un compañero de claustro o el equipo directivo, mi primera reacción solía ser compadecer la situación con él y lamentar lo que estaba sucediendo. A los pocos meses noté que esta respuesta no era eficiente, es decir, no favorecía el desarrollo del participante. ¿Cuál era el equilibrio correcto entre la escucha empática y la capacidad de retarlo a buscar nuevas respuestas? ¿Qué necesitaba ese participante de mí en ese momento?

Con el tiempo aprendí que la escucha atenta y curiosa es la base para hacer preguntas “poderosas” que le permitan expandir sus conocimientos y creencias, teniendo esto un impacto directo en su trabajo diario en el centro”...

Confianza en el proceso de desarrollo: Consiste en reconocer que existen muchos factores que juegan un papel importante en el crecimiento de una persona. Es importante que los tutores recordemos que, aunque pueda haber momentos en que no veamos cambios o transformaciones nítidas en una conversación de tutoría, eso no significa que no ocurrirá en el futuro.

Evidencia: Nos basamos en evidencias a la hora de reconocer las fortalezas y áreas de crecimiento de los participantes.

Aunque todos los puntos mencionados son importantes, nos detendremos en el último. Para los tutores es muy importante basar las conversaciones de tutoría en **evidencias** y no en percepciones generales sin argumentar.

Por ejemplo, para indagar con un participante los aprendizajes del alumnado en una clase, no diremos: “creo que ningún estudiante aprendió hoy, porque se los veía aburridos y desmotivados” o, por el contrario, “estaban a tope, ¡enhorabuena!” Nuestro trabajo es recoger evidencias durante la clase y basar en ellas nuestra conversación. Diremos, por ejemplo: “Has comenzado la explicación a las 8:40h y la

has terminado a las 9:10h. Durante ese intervalo de tiempo sólo un estudiante realizó una pregunta y 5 tomaron apuntes. ¿Cuál deseabas que fuese el rol de tu alumnado en ese momento de la clase? ¿De qué forma lo has comunicado? ¿Cómo podrías haber asegurado una mayor implicación de su parte?”

De la misma forma, cuando un participante nos comunica una afirmación sin presentar argumentos que la sostengan, le preguntamos: “¿En qué te basas para decirlo?”, y luego de escucharlo podemos añadir aquello que vimos: “En relación con lo que dices, he notado que Jordi le pidió ayuda a Marcos tres veces durante la clase. ¿Deseas incentivar este tipo de colaboraciones? ¿Cómo podrías hacerlo?”

2.2 Desarrollo competencial de los participantes

En *Empieza Por Educar* entendemos que la inequidad educativa es un problema complejo que requiere la colaboración de todo el sistema educativo, en todos sus niveles y con todos sus actores. Estamos convencidos que conseguiremos avanzar hacia la equidad educativa mediante la colaboración de profesionales con una misma visión liderando iniciativas dentro y fuera de las escuelas. Para nosotros, un profesional comprometido con la equidad educativa es aquel que facilita la transformación educativa, influenciando a otros a trabajar en pos de su causa. Esto se conceptualiza e identifica a través de una serie de competencias que son las que buscamos desarrollar a través de nuestro Programa. Entre ellas, se encuentran competencias intrapersonales (como la reflexión y apertura al *feedback*), interpersonales (como la colaboración y comunicación, entre otras) y cognitivas (como la visión y planificación estratégica).

Durante los dos años de Programa, los tutores tenemos conversaciones con los participantes para reflexionar sobre su desarrollo competencial.

[Testimonio de una tutora ExE]

...“Estas conversaciones son muy importantes para el crecimiento de los participantes. Es una oportunidad para analizar con perspectiva su propio desempeño en el aula, las colaboraciones generadas con el claustro, con el equipo directivo, con las familias...

También, es un espacio para ampliar la mirada, más allá del día a día, y reflexionar sobre aquellas causas y consecuencias de la inequidad educativa que existen y ven reflejadas en la realidad de sus centros y estudiantes.

Por ejemplo, en una conversación reciente con un participante, me comunicó que por momentos se sentía frustrado con algunas de las situaciones que se le presentaban en su centro educativo. Dijo: “Temo que no pueda hacer nada desde mi rol actual para responder a las necesidades que tienen mis estudiantes”. En esa conversación, nos dedicamos a nombrar estos sentimientos (frustración, enojo, impotencia), a priorizar las necesidades detectadas, visualizar qué acciones estaba haciendo para dar respuesta a ellas y explorar qué alianzas podía generar para mejorar la situación de su alumnado”...

3. LA EXPERIENCIA EMPIEZA POR EDUCAR

Hasta el momento, hemos hablado sobre nuestro Programa y sus dos pilares fundamentales: la formación y el acompañamiento. Luego, hemos explicado nuestro marco de acompañamiento y los objetivos que persigue. *Ahora bien, ¿cómo aterriza este marco en el trabajo con el participante?*

Durante los dos años de Programa contamos con **distintos espacios de tutoría**: ciclo de observación y *feedback*, y comunidades de aprendizaje. A continuación, detallamos cada uno de ellos.

3.1 Ciclo de Observación y *feedback*

La observación es un proceso de percepción, interpretación y registro sistemático del desempeño docente en que el objeto de estudio lo constituyen aquellos comportamientos que podemos percibir, y por tanto analizar de manera objetiva, bien referidos a las acciones, de los alumnos, de los profesores o interacciones entre ambos. Los sistemas educativos con mayor nivel según los informes de la OCDE (Panorama de la educación 2016) tienen prácticas de observación en el aula que repercuten en un mejor aprendizaje y resultados de sus estudiantes.

Según Fuertes Camacho (2011), en función al objetivo y proceso que se desarrolla, la observación es posible clasificarla en:

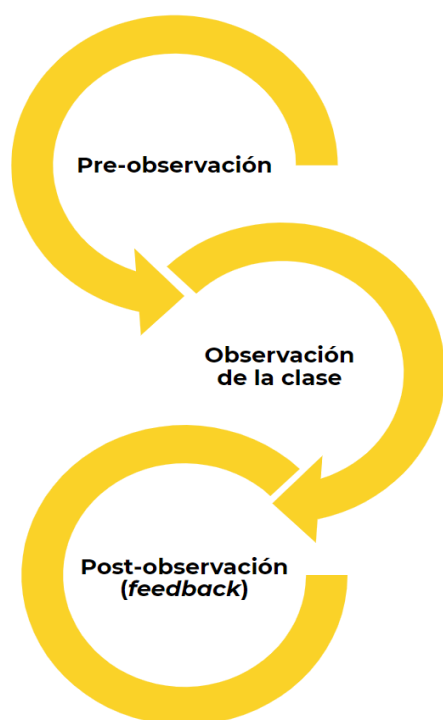
- observación directa/observación indirecta;
- observación participante/observación no participante;
- observación estructurada/observación no estructurada;
- observación de campo/observación de laboratorio;
- observación individual/observación en equipo.

Una vez que se ha determinado cuál es el objetivo de la observación, en términos de estrategias de aula, objetivos de aprendizaje o cualquier otra cuestión sobre la que se pretenda trabajar con el docente observado, la observación ha de contar con las herramientas definidas para recoger las evidencias y trabajar sobre la mejora.

Sobra decir que la actitud del observador no debe ser intrusiva en ningún momento de la actividad docente, sino limitarse a la recogida de evidencias sobre el trabajo de los estudiantes y la correspondencia de dichas acciones con las del docente.

La observación de clase se ha de complementar con el momento de reflexión pedagógica que se basa en la información recogida durante la clase, ya que ello permite compartir una retroalimentación con los sujetos observados para la mejora de su desempeño profesional.

Figura 1. Ciclo de observación.



Observamos para tener evidencias objetivas que nos sirvan como punto de partida en la reflexión sobre nuestra práctica, pero la observación forma parte de un proceso mayor: el Ciclo de Observación. Se trata de un proceso de aprendizaje basado en la observación y reflexión, en el que un docente (observador) analiza la práctica de otro docente (observado) para colaborar con él en la mejora de su práctica.

Como se observa en la figura, el Ciclo de Observación consta de tres momentos diferenciados: una parte de preparación de la observación, la observación propiamente dicha y la reflexión posterior. A continuación, profundizamos en las características específicas de este ciclo en nuestro Programa.

3.1.1 El ciclo de observación y feedback en ExE

En *Empieza Por Educar*, el Ciclo de Observación y feedback se realiza de forma mensual y consiste en investigar -tutor y participante- las evidencias de progreso de los estudiantes, las acciones del participante que impactan en ello (potenciando o limitando) y establecer próximos pasos.

Para ello, previo a la observación el tutor da *feedback* a la planificación de clase, donde conoce los objetivos de aprendizaje de la sesión, las estrategias que desarrollará el docente y reconoce los puntos fuertes y las áreas de mejora de la propuesta didáctica. Luego, en la observación registra evidencias de la clase relativas al aprendizaje del alumnado y al diseño y ejecución de los espacios de aprendizaje. Por último, acompaña la reflexión del participante sobre la propia práctica, centrada en cómo garantizar el aprendizaje de calidad para el alumnado a través de la práctica docente.

En la reflexión posterior a la clase, tutor y participante comienzan recuperando cuál es la visión que tiene el participante para su alumnado, es decir, aquello que quiere que sea cierto para sus estudiantes en el futuro. Para ser docentes efectivos necesitamos tener claridad sobre las competencias que queremos que desarrollen nuestros estudiantes y orientar a ellas todas las acciones en el aula.

La visión puede ser a corto o a largo plazo, y lo ideal es que ambas se relacionen entre sí, es decir:

-para alcanzar la visión a largo plazo (aquellos resultados académicos y personales que queremos que alcancen en 10 años) ...

-necesitamos trabajar en una visión a corto plazo, por ejemplo, de aquí a fin de curso.

¿Cómo establecen los participantes aquellas competencias clave en las que hará foco su visión? Para ello, debe conocer al grupo de estudiantes, el contexto en el que está el centro y los deseos y aspiraciones que tiene la comunidad sobre su futuro.

[Testimonio de una tutora ExE]

...“Durante nuestra conversación, después de la observación de clase, le pregunto a la participante qué visión tiene para sus estudiantes. Permanece un minuto en silencio, antes de responder que para ella es muy importante que fortalezcan competencias como la autorregulación emocional y la colaboración. Me dice que esa clase (1ºESO) presenta dificultades para trabajar en equipo y que, por momentos, hasta son irrespetuosos entre sí. Para empezar, le comunico que estoy de acuerdo con ella en la necesidad de fortalecer ambas competencias y le pregunto cómo la clase de hoy ha favorecido el desarrollo competencial que desea. Ante esto, analizamos la clase, destacando aquellas estrategias que contribuyeron a alcanzar la visión, y aquellas que no lo hicieron. Por último, la participante decide que es muy importante comunicarle a su alumnado la visión que tiene para ellos y saber qué piensan ellos también.

Unas semanas después, realizo una nueva observación a su clase. Al entrar al aula, veo carteles en las paredes con inscripciones relacionadas a la visión, como: “En esta clase, nos escuchamos y hablamos con respeto”, “En esta clase, trabajamos con nuestros compañeros y valoramos nuestras diferencias”. Además, la participante le dedica 5’ del final de la clase a reflexionar sobre el comportamiento que han tenido los estudiantes en el día y a reconocer aquellas acciones concretas que ayudaron a acercarse a la visión”...

Cuando hablamos de visión en ExE, nos referimos a un objetivo de desarrollo competencial a corto plazo, que parte de las necesidades reales que vemos en nuestros estudiantes. Es una meta a la que profesores y alumnos se comprometen y trabajan por alcanzar. No es una mera intención que escribimos en nuestra planificación de clase, sino una declaración que guía nuestro trabajo diario”.

Por lo tanto, para reflexionar acerca de la clase observada tendremos en cuenta distintos aspectos. Algunos de ellos son: la visión a corto plazo, el alcance de los objetivos de aprendizaje, la participación del alumnado en la clase y su desarrollo competencial. Además, miraremos las técnicas docentes que utiliza el participante, su metodología, el rol que ocupa en la clase, el uso que hace del tiempo y aquellas acciones realizadas que favorecen u obstaculizan el alcance de la visión, entre otras cosas.

[Testimonio de una tutora ExE]

...“Es importante que, al momento de dar feedback, partamos de las percepciones que tiene el participante. Nuestro rol no se centra en listar aquellas fortalezas y áreas de crecimiento que observamos, sino ayudarlos a reflexionar sobre la clase, basándonos en evidencias. Muchas veces, cuando el docente detecta aquello que quiere mejorar, es usual que nos pregunte: “Y ahora, ¿qué puedo hacer?”. Los tutores de ExE somos docentes y parte de nuestro trabajo es ayudar a los participantes a

establecer próximos pasos concretos de mejora que deberán aplicar antes de la próxima observación. Sin embargo, es importante que el participante aprenda a MIRAR su clase y a REFLEXIONAR sobre su propia práctica. También es importante que perciba como aliado no sólo al tutor ExE, sino a sus compañeros de claustro y al equipo directivo. Para ello, algunas preguntas que solemos hacerles son: ¿Quién más podría tener insight sobre lo que está pasando en tu clase con X estudiante? ¿Has establecido algún próximo paso para ejecutar, de forma conjunta, con otro actor de tu centro educativo? En caso de que no, ¿cómo podrías hacerlo?

Entendemos al participante como un aprendiz y, por eso, nuestro objetivo es formarlo y ofrecerle herramientas que le permitan desarrollar su propia autonomía”...

3.2 Comunidades de Aprendizaje

Según Cabero (2006), “las comunidades virtuales de aprendizaje son comunidades de personas que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas” (p. 4).

Las comunidades de aprendizaje consisten en un encuentro, mensual o bimensual, entre un tutor y todos los participantes que ese tutor acompaña, tanto aquellos que están realizando su primer año de Programa como su segundo año. Son espacios en los que se busca romper con las estructuras bidireccionales y generar sinergias horizontales y circulares entre participantes para tratar todo tipo de temáticas y recoger sus distintas experiencias. Allí los participantes comparten retos y buenas prácticas, reflexionan y aprenden los unos de los otros en un espacio seguro y de confianza. Es un espacio de apoyo entre iguales que no se reduce a lo técnico y es una de las principales palancas que facilita la colaboración entre iguales.

[Testimonio de una tutora ExE]

...“El rol del tutor en las comunidades de aprendizaje consiste en facilitar el espacio, recordando sus premisas de participación y ayudando a que se cumplan. También, solemos realizar dos o tres preguntas disparadoras para que los participantes realicen primero una reflexión individual y, luego, compartan lo que deseen con el grupo. Como tutora, es importante recordar siempre que el protagonismo está 100% en los participantes y sus experiencias.

Al inicio del curso, por ejemplo, nos reunimos a conversar sobre “la llegada al centro”. Asistieron los participantes del primer año del Programa y los del segundo. Allí hablamos sobre sus primeras impresiones y experiencias en el centro, aquello que habían visto y escuchado hasta el momento, y también acerca de las emociones y pensamientos que tenían en relación al alumnado, sus compañeros de claustro y la comunidad en general. En conversaciones así, los participantes suelen escucharse y aconsejarse mutuamente. Muchos de ellos viven experiencias similares, y se sienten reconfortados al verse reflejados en sus compañeros”...

Entonces... ¿Cuáles son los principales aportes del aprendizaje entre pares?

Conocer otros docentes que comparten una visión similar a la propia, aprender de sus experiencias y aportes, compartir inquietudes y generar un sentimiento de red.

CONSIDERACIONES FINALES

"La docencia es la única profesión que crea a todas las demás profesiones".

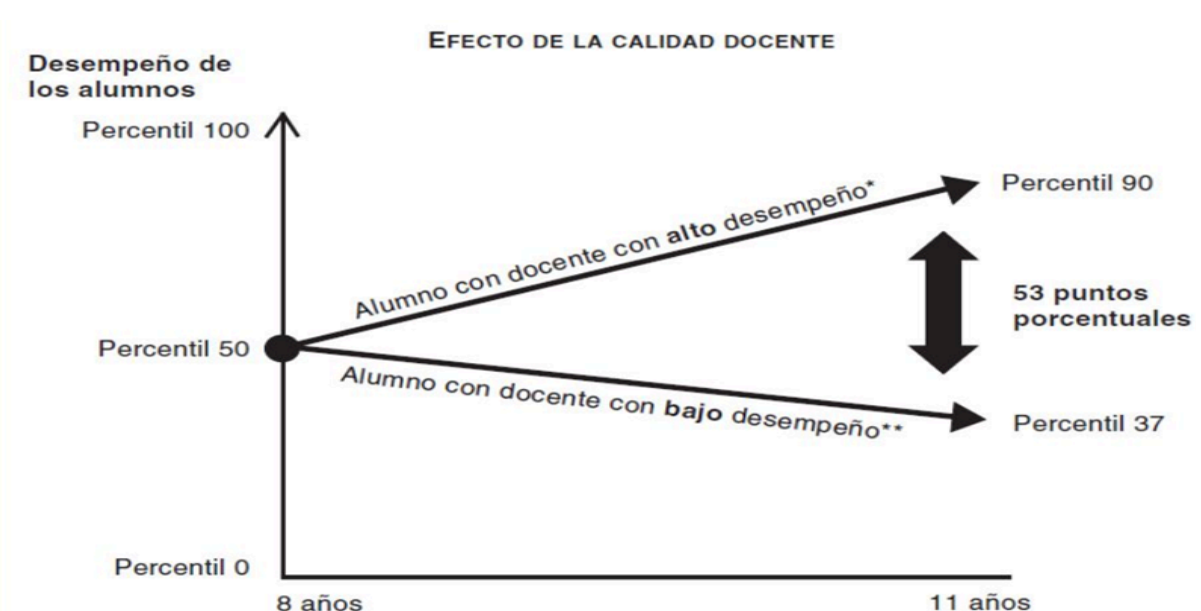
En "Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers" (OCDE, 2005) se afirma: la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante del sistema educativo para explicar los resultados de los estudiantes.

Si la docencia es aquella actividad que crea a todas las demás, es necesario profesionalizarla, esto es, establecer estándares elevados en su formación y acompañar a los docentes noveles en sus primeros pasos.

Existen numerosos estudios que muestran los beneficios de los programas de inducción. Ingersoll y Strong (2011) analizaron estudios empíricos sobre los efectos de estos programas para los nuevos docentes y descubrieron que, entre sus principales aportes, se encuentran: el compromiso y retención de los docentes y **el mejor desempeño de los alumnos**. Es decir, los programas de inducción no sólo tienen un impacto positivo en la percepción del docente sobre su propio trabajo, sino que también se ha demostrado que los alumnos de profesores que asisten a estos programas alcanzan mayores niveles de aprendizaje que aquellos profesores que no reciben esta formación y acompañamiento (Glazerman et al., 2010).

Existe también un amplio cuerpo de evidencia que señala la importancia de contar con un docente efectivo, que genera un aprendizaje significativo y profundo en sus estudiantes.

Figura 2. Efecto de la calidad docente.



Nota. Recuperada de How the world's most improved school systems keep getting better, BARBER, M., CHIJIJOKE, CH. y MOURSHED, M. (2010).

Este efecto es especialmente significativo cuando la docencia se ejerce en entornos de alta complejidad, donde las expectativas de los docentes sobre sus alumnos son fundamentales.

Al inicio del capítulo nos preguntamos cómo debe ser la formación inicial y permanente para potenciar las competencias de los docentes; qué tipo de acompañamiento necesitan los docentes noveles que están ingresando a los centros educativos y qué cultura profesional deseamos que exista. Nuestro Programa está basado en lo que, creemos, son respuestas a estos interrogantes.

Empieza por Educar se caracteriza por generar en sus participantes, es decir, en aquellos nuevos profesores y profesoras que desean ejercer su labor docente en entornos de especial dificultad, una **cultura profesional rigurosa, exigente, colaborativa y basada en la reflexión continua acerca de la propia práctica**. El desarrollo que viven los participantes de Empieza por Educar, centrado en la **formación dual** (sesiones teóricas, en simultáneo con la práctica docente), además del **acompañamiento** personalizado a través de la figura del tutor, permite generar esa cultura profesional deseada. Confiamos en que este sea el camino hacia el fortalecimiento de la profesión docente, y la construcción de aprendizajes significativos y duraderos en nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2010, November 1). *How does a school system with poor performance become good? And how does one with good performance become excellent? Our education report explains.* McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better#>
- Beard, A. (2019). *Otras formas De Aprender: Qué funciona en educación y por qué.* Plataforma Editorial.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec*, 20, 4. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510/244>
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis. *Education Tech Research Dev*, 67, 793-824. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>
- Drago-Severson, E. (2008). 4 practices serve as pillars for adult learning. *National Staff Development Council* (pp. 60-61).
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. *Journal of Teacher Education* 52(1):17-30.
- Fuertes Camacho, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU*, Vol.9 (3), 239.
- Glazerman et al. (2010). Impacts of Comprehensive Teacher Induction. *Institute of Education Sciences* (pp. 14-21).
- Goñi, E. y Costa, M. (2019). Un ejemplo práctico de programa de inducción y transición profesional docente: el programa ExE. En *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 91-102). Anele.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores.* Editorial Paraninfo.
- Hermosilla Galeano, K. (2020, marzo 17). *El modelo del aula invertida o the flipped classroom.* ABC Escolar. <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/2020/03/17/el-modelo-del-aula-invertida-o-the-flipped-classroom/>
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research* (pp. 201-233). https://repository.upenn.edu/gse_pubs/127
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019, junio 19). Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005, June 8). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>