**TALLER**

 **Estrategias de Tutoría Reflexiva**

**Dr. José Luis Medina Moya**

Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

**Prof. Ricardo Lillo Ganter**

Adaptación

**APRENDIZAJE EXPERIENCIAL**

El aprendizaje experiencial tiene lugar cuando las personas a partir de una experiencia determinada, observan y reflexionan sobre aquélla y realizan algún tipo de abstracción integrando esas reflexiones en su mente que son utilizadas como guías para acciones posteriores.

Experiencia

Aplicación de principios a la vida diaria y al trabajo

Compartir las percepciones

de la experiencia

Abstracción de conceptos,

generalizaciones y principios

Asignar significado

a la experiencia

En primer lugar, el estudiante vivencia una serie de experiencias en los espacios educativos.

Esas experiencias concretas son después compartidas con otras personas que han participado en ellas. Ello permite a los participantes disponer de la experiencia del resto ampliando de ese modo su percepción.

**Después se lleva a cabo un examen sistemático de esas experiencias: qué se sintió, qué se vio, qué se entendió, qué significado tuvo la experiencia, qué conclusiones pueden extraerse de cara a experiencias semejantes y ulteriores. Esta es una fase clave en el proceso de aprendizaje experiencial donde las personas, ya individualmente, o en grupo, son capaces de clarificar el significado de la experiencia y de empezar a tomar conciencia de cómo esa información generada por la actividad podría ser usada en futuras experiencias.**

Después de esos tres momentos, el aprendiz lleva a cabo una identificación de lo que puede ser abstraído de la realidad de la actividad y aplicado a situaciones futuras, estando ahora en disposición de preguntarse cómo los conceptos y principios abstraídos en el análisis anterior pueden ser aplicados en el futuro.

El presupuesto básico de este modelo es que la experiencia es la fuente y origen de todo aprendizaje y que a través del aprendizaje experiencial podemos articular los aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas.

**Porque…**

**Sin Actividad no hay Experiencia…**

**Sin Experiencia no hay Aprendizaje…**

**La Reflexión da sentido al Aprendizaje…**

**ESTRATEGIAS REFLEXIVAS FORMATIVAS**

**Dr. José Luís Medina Moya**

**Universidad de Barcelona**

**SUMARIO**

1. Estrategias reflexivas dialógicas

1.1. Diálogo reflexivo

1.2. Interrogación y diálogo reflexivos o cómo enseñar preguntando

1.3. Traducción dialógica

1.4. Diario reflexivo

**1. Estrategias Reflexivas Dialógicas. La Reflexión en la Tutoría:**

Es equivocado pensar que el desarrollo de una explicación o exposición de una situación o procedimiento implica que el tutor esté hablando continuamente y los estudiantes en una actitud de recepción más o menos pasiva en la que la reflexión es inexistente o incierta. El contenido de una explicación oral se puede presentar de manera que se generen procesos reflexivos altamente individualizados en cada miembro del grupo de estudiantes.

En lo que sigue se presentan algunas estrategias para el desarrollo de la enseñanza reflexiva.

**1.1. Diálogo reflexivo**

Cuando un profesional de la salud inicia una acción (por ejemplo, algunas actividades de soporte vital avanzado, entrevistas, curas, canalización de vías, acto quirúrgico etc…) enuncia para sí mismo (con mayor o menor claridad, con mayor o menor nivel de conciencia), la finalidad que pretende con esa acción[[1]](#footnote-1). También es posible que ya tenga decidido cómo va a desarrollar la acción, en base a sus experiencias anteriores con casos similares. Si el profesional ejerce además como tutor es probable que el estudiante le acompañe y observe su desempeño. Sin embargo, suele suceder que todos los aspectos mencionados anteriormente permanezcan implícitos, ocultos al profesional y, por tanto, no se manifiesten con claridad al estudiante. El profesional puede realizar la acción de determinado modo que va algo más allá del protocolo porque siempre le ha funcionado bien. Además, es frecuente que aún teniendo previsto un curso de acción, aparezcan situaciones imprevistas que obliguen a modificar la acción del profesional.

El diálogo reflexivo (en la parte que respecta al tutor) trata de hacer explícitas todas las cuestiones anteriores. Al hablar del uso del diálogo reflexivo en la tutoría formativa, se alude a la estrategia que utiliza el tutor para hacer explícito el procedimiento con el que está trabajando. No consiste únicamente en comunicar al estudiante la tarea (*lo que se está haciendo*), sino el procedimiento (*cómo lo está haciendo*) y la justificación de las decisiones que orientan su intervención (*por qué lo está haciendo)*. Y al dar voz a cómo hacemos lo que hacemos, por qué lo hacemos y al lograr una “explicación” de todo ello, nos hacemos explícitos como profesionales ante los estudiantes.

Si el tutor puede explicitar en “voz alta”, porqué hace lo que hace, qué sentido tiene para él los diversos procedimientos que está realizando, qué es lo que el estudiante debe aprender y “hacer”, entonces está empezando a tomar mayor conciencia de su propia práctica y ayudando al aprendiz a conocer “claves” que le facilitarán enormemente la asimilación significativa del conocimiento profesional (conceptos, procedimientos, juicios, valoraciones etc). Pero además, esta explicitación que el tutor hace de la “reflexión sobre su propia práctica” (más allá del procedimientos que esté realizando), refuerza la posibilidad de que el aprendiz participe de la “práctica reflexiva porque al explicitar su procedimiento le “revela y muestra” un ejemplo de profesional reflexivo. Se trata, en suma, de poner a disposición del aprendiz todo lo que piensa y hace el tutor y (sobre todo) porqué lo piensa y lo hace.

Nos encontramos, en síntesis, ante un mecanismo de “reflexión en la acción” que lleva al tutor a estar alerta durante sus intervenciones para recuperar y explicitar, justo en el momento adecuado, los resultados de su “reflexión sobre la propia práctica”. Cuando este proceso es compartido con el aprendiz y abiertamente debatido (a posteriori) se produce un interesante proceso de meta-análisis entre el "cómo" de la acción profesional y el cómo se ha aprendido aquello que el tutor pretendía transmitir. Tanto estudiantes como tutores se engarzan en un proceso de reflexión sobre la acción que les hace conocedores, a unos y a otros, del modo de comprender y construir conocimiento en torno al campo profesional y en torno a la enseñanza y aprendizaje del mismo.

Pero el diálogo reflexivo también tiene una dimensión que afecta directamente al aprendiz. Tal y como veremos en el siguiente punto, existen unas formas interactivas y dialógicas las cuales, a través de la pregunta, pueden ayudar al aprendiz a tomar su propio pensamiento como objeto de análisis y reflexión.

**1.2. Diálogos reflexivos o cómo enseñar preguntando**

No cabe la menor duda que el indagar es uno de los recursos de aprendizaje más poderosos que pueden ser utilizados en la enseñanza. Cuando en el desarrollo de sesión, un tutor plantea una pregunta sobre un hecho, sobre un conjunto de ideas o sobre un tópico concreto, nos encontramos ante un caso de interrogación didáctica. En general, la pregunta es un medio a través del que el tutor puede hacer partícipe al estudiante en el proceso de construcción de conocimiento. Pero, en realidad, es el modo concreto que utiliza el tutor para plantear las preguntas lo que, en definitiva, determina el grado de autonomía del aprendiz para indagar en su conocimiento previo, para aventurarse a realizar hipótesis o conjeturas o para realizar construcciones de conocimiento que le permitan poner en contacto diversas áreas experienciales y disciplinares entre sí.

Es por ello que las operaciones cognitivas que el tutor provoca en los aprendices mediante la formulación de preguntas pueden ser muy variadas e ir desde el simple recuerdo hasta procesos más complejos como la comparación y contrastación de ideas, la observación o la formulación de hipótesis de comprensión

Las preguntas reflexivas (¿Qué significa? ¿Por qué afirmas eso? ¿Qué te lleva a esa idea? ¿En qué bases esas conclusiones?) son cuestiones, cuyas respuestas requieren de una construcción por parte del aprendiz. Suscitan su inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual y se orientan, en gran medida, al análisis y expresión del propio pensamiento en torno al contenido. Las diversas respuestas que pueda ofrecer el aprendiz deben ser entendidas como sus “hipótesis de comprensión”. Estas hipótesis muestran al tutor la forma cómo el aprendiz está tratando de asignar un significado al contenido (a partir de los conocimientos previos que ya posee) para hacerlo comprensible. Estas ideas elaboradas por el aprendiz serán la “materia prima” con la cual trabaja el tutor. En este momento el tutor puede ayudar al aprendiz a que tome conciencia de sus propios esquemas implícitos y estructuras de significado.

Un modo para guiar al aprendiz, a través de la pregunta, hacia unos objetivos de aprendizaje concretos es mediante el desarrollo de ***conversaciones socráticas***. Éstas se manifiestan cuando la dirección del aprendizaje se desarrolla mediante el encadenamiento de interrogaciones y respuestas, gracias al cual el pensamiento del aprendiz es guiado hacia el descubrimiento de las ideas y/o procedimientos que el tutor desea mostrarle. En este tipo de conversaciones, se puede recurrir a una multiplicidad de preguntas y a la emisión de orientaciones que, a modo de pistas, ayuden al aprendiz a construir nuevos conocimientos.

Cuando estos diálogos funcionan bien, el aprendiz reflexiona acerca de lo que oye decir al tutor y reflexiona sobre el conocimiento tácito que él ha construido acerca de la idea o tópico que se esté abordando. Y el tutor, a su vez se pregunta mientras dirige la conversación, por aquello que el aprendiz revela y manifiesta en cuanto a conocimientos, disposiciones o dificultades y busca y piensa en aquellas preguntas que pudieran ayudarle mejor a orientar su pensamiento hacia el aprendizaje deseado.

**1.3. Traducción dialógica**

Una de las finalidades de la formación reflexiva es que el aprendiz “comprenda” aquellos aspectos de los ámbitos profesionales que el tutor trata de vehicular. El proceso de comprensión es similar a la interpretación de un texto. Cuando el aprendiz trata de comprender algunos de los aspectos tratados en las sesiones de tutoría se aproxima a ellos con una serie de significados, creencias y expectativas previos, los cuales, a través de sus interpretaciones, interaccionan con el significado que el tutor trata de comunicar, de tal manera que ese contenido le resulte comprensible o significativo.

Este proceso de interpretación se da cuando aparece la interacción de significados entre tutores y aprendices. De esta interacción se deriva otro elemento constitutivo de la comprensión: la negociación. Negociación que se desarrolla necesariamente durante la interacción comunicativa entre los participantes en ella. Cuando un tutor y un aprendiz se comunican lo hacen poniendo en contacto sus marcos de referencia o de interpretación; a partir de aquí cada uno atribuirá un significado a la interacción en función de su marco interpretativo, pero también en función de su capacidad de acceso a la estructura con la que el otro sujeto interpreta sus propios pensamientos, sentimientos y acciones; sólo la negociación, a través del diálogo, del significado que otorguen a la interacción, les permitirá derivar una comprensión no arbitraria sino fundada en el acuerdo intersubjetivo. A medida que esa interacción vaya avanzando algunas de las perspectivas individuales del tutor pasan a ser intersubjetivamente compartidas por los aprendices que conforman el grupo interactuante. Cada miembro se va aproximando a la perspectiva de los demás produciéndose una relativa correspondencia entre los distintos puntos de vista individuales, aunque éstos no son idénticos.

Las ideas precendentes conforman el fundamento de la “traducción”. Con este método reflexivo el tutor conduce la conversación de manera que se va progresando desde las definiciones y concepciones que elaboran los estudiantes a aquellas que va construyendo el tutor a partir de las primeras. Usando la pregunta y en un esfuerzo consciente (si se explicita al estudiante estamos entonces ante el diálogo reflexivo) trata inductivamente de, partiendo de las intervenciones de los estudiantes, “traducir” (por analogía) esos términos o líneas de argumentación a otros más cercanos a lo que intenta mostrar el tutor. Este enfoque “socrático” ayuda al aprendiz a desarrollar aprendizajes significativos pues necesariamente se debe partir de sus conocimientos previos y en “traducciones sucesivas” ayudarlo a elaborar un pensamiento más cercano a los aprendizajes que deba desarrollar.

En suma, se trata de que el tutor realice analogías entre sus conocimientos y los del aprendiz. La potencialidad de las analogías en la formación reside en la capacidad que tienen para guiar a los aprendices en la comprensión de nuevos conceptos basándose en algo familiar. A través de este recurso se establece un juego de comparación entre dos dominios, uno familiar (lo que ya sabe el aprendiz) y otro menos conocido (lo que le muestra el tutor). Esta estrategia es muy útil para hacer comprender nociones abstractas y poco familiares a través de otras ya conocidas y por tanto más accesibles al sentido y nivel de comprensión de los aprendices.

**1.4. Diario reflexivo**

Es un relato secuencial y relacional de la formación que contiene descripciones, análisis, opiniones, valoraciones y transferencias sobre el tema trabajado. Se trata básicamente de un documento que permite tomar la propia experiencia formativa como objeto de reflexión y no reproducir los conocimientos del tutor.

Las siguientes son algunas de sus características:

* El diario implica un proceso de reflexión a través del cual las personas en formación acceden al conocimiento profesional de una manera profunda, comprensiva y significativa (como opuesto a aquel aprendizaje memorístico).
* Las habilidades de escritura que el diario potencia son primeramente habilidades de pensamiento (ambas competencias son inseparables).
* El diario permite el desarrollo de comprensiones profundas como proceso de construcción de significados.
* La escritura en el diario es un proceso dialéctico (una conversación con uno mismo y la situación) antes que lineal.
* Las habilidades de pensamiento de orden superior (que incluyen además de la cognitiva, las dimensiones afectivas, lógicas, sociales y actitudinales del pensamiento) pueden potenciarse a través del proceso de diálogo con uno mismo y con otros que el diario genera.
* La naturaleza interactiva del proceso de escritura de un diario permite a las personas en formación reflexionar sobre y responder a su propia escritura, esto es, confrontarse con su propio pensamiento.

## ELEMENTOS DEL DIARIO REFLEXIVO

La presentación del diario reflexivo se estructurará en los tres apartados siguientes:

1. **DESCRIPCIÓN** (¿De qué se habló? ¿Qué temas y conceptos se abordaron?)

En esta parte se recogerá una descripción analítica de los contenidos de la lectura y de los aspectos tratados en las actividades presenciales. Debe demostrarse que las ideas presentadas se han entendido y comprendido tal y como las usa el autor correspondiente. Ello equivale a describir los diversos conceptos e ideas con enunciados de bajo nivel inferencial y captando el sentido original sin tergiversarlo.

1. **REFLEXIÓN (**¿Qué significó? ¿Qué aprendí?)

En este apartado se recogerán las ideas que el estudiante considere más relevantes y significativas y se justificará argumentadamente los motivos de esa importancia: utilidad práctica, fomento de la comprensión, clarificación conceptual, etc. Aquí deben aparecer argumentos en forma distinta a cómo han sido tratados por los autores o el formador en las sesiones presenciales y en los textos. Deben mostrarse matices de significado (que pueden adoptar también la forma de desacuerdos basados en argumentaciones coherentes) y nuevos argumentos que vayan más allá de la mera descripción del pensamiento e ideas de los autores de los textos y de los expuestos en las sesiones presenciales. En esta parte del diario se recogerá la “conversación reflexiva” entre la persona que la realice, los contenidos y las situaciones que, alrededor de éstos, se generen en el espacio de la acción formativa presencial. Se trata de realizar una descripción analítica, reflexionada y argumentada de las ideas, sugerencias, sentimientos y sensaciones que han suscitado la lectura de los textos y de todos aquellos aspectos de la dinámica de las sesiones presenciales (clima, estructura y contenido de las intervenciones, dinámicas generadas) o del contexto social más amplio en el que el estudiante se mueve que puedan relacionarse con los contenidos abordados en el texto y en las sesiones presenciales. Es particularmente importante relacionar e incorporar a esta parte las reflexiones, ideas y conceptos que se generen a lo largo de las actividades y debates de las sesiones presenciales como producto de la interacción entre las actividades individuales de estudio y lectura y las grupales de debate y reflexión sobre la práctica educativa. En suma, el estudiante deberá mostrar el proceso de construcción de su propio aprendizaje y/o de transformación de sus propias percepciones e ideas.

1. **TRANSFERENCIA (**¿Qué aspectos aplico a mi práctica asesora? ¿Cómo lo hago?)

La transferencia a la práctica formativa de los aspectos conceptuales y procedimentales contenidos en los textos y trabajados en las sesiones presenciales puede realizarse de formas diversas. En primer lugar, identificando aquellos aspectos abordados en el apartado anterior que podrían ser aplicados efectivamente a la práctica educativa haciendo especial énfasis en la explicación del proceso de aplicación. También sería válida la reconstrucción, resignificación o reconceptualización retrospectiva de una o varias situaciones profesionales vividas, a la luz de las nuevas ideas y conceptos adquiridos. Se trata de presentar ejemplos de la práctica que “ilustren” los diferentes conceptos o procedimientos estudiados.

En las tres partes del diario pueden usarse elementos gráficos de síntesis, representación y/o resumen como mapas conceptuales o esquemas de diversa índole. En la segunda y tercera partes pueden incluirse todos aquellos documentos (recortes de periódico, investigaciones, documentos de Internet, etc) que se consideren oportunos y pertinentes.

**BIBLIOGRAFIA**

BÁRCENA, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación.* Madrid: Universidad Complutense.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid: Morata.

HARVEY, L.; KNIGHT P. (1996). *Transforming higher education.* Londres: Open University Press.

KNIGHT, P. (1995). *El profesorado de educación superior.* Madrid: Narcea.

MEDINA, JL., JARAUTA, B., IMBERNON F. (2009) *La enseñanza reflexiva en educación superior.* Barcelona: Octaedro.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

PETERS, J. (1987). «La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor». *Revista de Educación*, núm. 282, pàg. 191-201.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC.

1. El profesional de la salud que es reconocido por sus pares como un experto posee un elevado dominio de los saberes teóricos y procedimentales y, junto a ellos, otros saberes (razonamiento clínico, detección de problemas, etc…) que acaban conformando el cuerpo dinámico de pensamientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permiten actuar con eficacia en la práctica asistencial. En este caso, podemos hablar de una sabiduría práctica, entendida como un saber complejo, de carácter holístico, que se readapta y reorganiza de manera intencional en función de las exigencias imprevisibles de cada situación asistencial. Pero gran parte de este saber es tácito y cuanto más experto se hace el profesional más intuitivas y automáticas tienden a ser sus respuestas sin menoscabo de su eficacia clínica. Este conocimiento implícito e inherente a la propia práctica, procede tanto de conocimientos explícitos formales (públicos, objetivados y científicos) como de conocimientos implícitos (experiencias previas de aprendizaje, práctica asistencial, biografía, creencias etc.) y orienta los juicios y las acciones rápidas e intuitivas de los expertos ante los imprevistos de las situaciones asistenciales. Y es justo en este punto, donde el profesional experto puede convertirse en un excelente tutor si desarrolla su disposición a examinar y convertir su conocimiento tácito e intuitivo en un conocimiento explícito que pueda ser mostrado al aprendiz. [↑](#footnote-ref-1)