



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

***Las reflexiones de los alumnos del Profesorado Universitario
sobre sus prácticas de enseñanza.***

Autor: Arndt, Susana Isabel

Mentor: Anijovich, Rebeca

Buenos Aires, marzo de 2020

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Las reflexiones de los alumnos del Profesorado Universitario sobre sus prácticas de
enseñanza



Universidad de
San Andrés

Directora: Rebeca Anijovich

Co-directora: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, marzo de 2020

Dedicatoria

A mi padre, modelo de aprendizaje continuo... y de tanto más.



Universidad de
San Andrés

Agradecimientos

Mirar el recorrido realizado implica reconocer a todas las personas e instituciones que con su apoyo han hecho posible esta investigación. A ellos todo mi agradecimiento.

En primer lugar, a mi marido y mi hijo, por su acompañamiento constante e incondicional. Sin ellos, esta tesis no hubiera sido posible.

Al Colegio Northlands por el apoyo económico para realizar la maestría.

A la Escuela de Educación de San Andrés, por formarme como profesional, apoyándome en todo lo necesario para la elaboración de esta investigación.

A Rebeca Anijovich por el apoyo incondicional, siendo guía y modelo en todo momento.

A Graciela Cappelletti por su apoyo, calidez, sentido del humor, y su disposición permanente a compartir saberes y experiencias.

A Mercedes Di Virgilio, por la claridad y pertinencia de sus comentarios.

A los diferentes docentes de esta maestría que me invitaron a pensar, cuestionar y reflexionar en todo momento.

A mis compañeros de la cohorte 2015, por su compañerismo y buen humor, promoviendo una interacción inteligente y desafiante durante las clases.

A Vicky y a Eugenia, compañeras de ruta de la maestría y durante la elaboración de la tesis. Gracias por el apoyo, la escucha permanente y por una práctica reflexiva compartida.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	1
Justificación del problema	1
La reflexión en la formación docente en servicio: algunos planteos que nos interpelan	4
El diseño de la Investigación.....	6
Objetivos de Investigación.....	7
Selección de los casos y decisiones metodológicas.....	8
Trabajo de Campo e Instrumentos de Recolección de Datos.....	8
Organización y estructura de la tesis.....	9
CAPÍTULO 2: ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA.....	11
El paradigma del docente reflexivo. ¿Qué significa reflexionar?	11
Antecedentes relevantes de la práctica reflexiva.....	13
Los dispositivos de la práctica reflexiva en la formación docentes.....	21
Narrar para interpelar la práctica.....	22
El portafolios como dispositivo para la formación Docente.....	27
¿Cómo reflexionan los docentes?	34
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	37
Acerca de la práctica reflexiva como estrategia de formación y la profesionalización del docente	37
La Autobiografía Escolar: un relato reflexivo de experiencia en tanto Alumno	46
El portafolios como dispositivo de reflexión	51
Niveles de Reflexión	53
CAPÍTULO 4: ACERCA DE LOS PORTAFOLIOS	56
Breve presentación del profesorado y del perfil de los docentes participantes de la investigación	56
Descripción del instrumento de recolección de datos: el Portafolios	57
Categorías de Análisis	64

CAPÍTULO 5: ACERCA DE LAS REFLEXIONES DOCENTES EN SUS PORTAFOLIOS	70
¿Sobre qué reflexionan los docentes?	70
De la reflexión superficial a la reflexión crítica	87
CONCLUSIONES FINALES	97
¿Cuál es el contenido de los puntos de vista de los docentes expresado en sus reflexiones en tres actividades de su portafolios docente?	97
¿Cuáles son los niveles de reflexión que alcanzan los docentes en formación en las narrativas seleccionadas de sus portafolios?	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS.....	116



CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

Justificación del problema

Podríamos afirmar que las primeras manifestaciones de nuestro ser cómo docentes (Alliaud y Antelo, 2009) comienzan ya desde la infancia. El *habitus*ⁱ docente no se configura sólo durante la formación inicial ya que son múltiples los factores que intervienen en este proceso. Acordamos con el planteo de Ferry (1997) quien considera que la formación docente es un trayecto y manifiesta que la práctica en el aula se ve afectada por este trayecto de formación de los maestros, que incluye cuatro etapas: la biografía escolar, que recorre su proceso como alumno, el de la formación inicial, la socialización profesional y la capacitación una vez que está ejerciendo el rol. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” por lo cuál la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas (Alliaud, 2004). Todos estos trayectos conforman, además, una determinada identidad docente.

Uno de los temas de discusión es cómo lograr que cada uno de estos recorridos sea reconfigurado en pos de la construcción de la profesionalización del rol, transformando a los maestros en profesionales reflexivos, y cómo lograrlo es un tema de análisis y reflexión en la presente tesis.

Tomando en consideración lo mencionado hasta ahora, para esta investigación nos proponemos indagar las reflexiones de los docentes de nivel secundario que han cursado el Profesorado Universitario para el nivel secundario y superior, de una universidad de gestión privada de la zona norte del Gran Buenos Aires, sobre sus trayectorias escolares y profesionales y sus prácticas a través de las producciones plasmadas en los portafolios producidos durante los períodos lectivos 2018 y 2019.

Hemos decidido focalizar el presente trabajo en aquellos profesionales que inician un trayecto de formación pedagógica y que, a pesar de no tener formación docente previa, se encuentran en el ejercicio de la docencia. Estos docentes en formación tienen los saberes específicos de sus disciplinas de base y se han formado de manera artesanal,

ⁱ Bourdieu (1972,1980, en Perrenoud, 2004:13) “Bourdieu define el *habitus* como <un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos.> El *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la “gramática generativista” de nuestras prácticas.”

adquiriendo los saberes del oficio en la práctica (Guevara, 2017a; Sennett, 2009). El supuesto que nos guía es que en el Profesorado Universitario tendrán la oportunidad de adquirir los saberes pedagógicos específicos para relacionarlos con la práctica por medio de la reflexión.

Nos hemos centrado en los docentes del nivel secundario ya que consideramos que es el nivel más crítico y polémico en la actualidad y constituye una fuente de gran preocupación debido al alto índice de repitencia y deserción y al bajo porcentaje de titulación de los alumnos de este nivel. En su reciente investigación, Vezub y Garabito (2017) mencionan que la tarea de los docentes y la propia función de la escuela se encuentran en constante cuestionamiento y esto demanda un nuevo tipo de identidad profesional, otros saberes, actitudes, competencias y sensibilidades. Los medios de comunicación también divulgan el problema, lo que da cuenta de la preocupación no sólo de los educadores sino de la sociedad. En el 2017, según los resultados del Operativo Aprender, en la escuela secundaria se registraron las mayores dificultades. Además del alto índice de repitencia y abandono, se evidencia un alto porcentaje de ausentismo tanto de alumnos como docentes, siendo este nivel donde se registra el mayor índice de alumnos con saberes por debajo del conocimiento básico y elemental con sólo un 5% de alumnos que egresan con conocimientos avanzados (Amieva, 2017). En el año 2018, Palavecino refiere en el Diario La Nación la preocupación de los empresarios en el coloquio de IDEA, ante el 67% de los trabajadores en actividad que no han terminado el nivel secundario. Cardini, directora del CIPPEC e integrante del panel del coloquio que discutía los problemas educativos, agrega que apenas la mitad de los ingresantes al sistema secundario logra completar sus estudios, sólo el 27% llega a esa instancia con la edad requerida y un 15% termina la escolaridad en alguna modalidad de educación para adultos. Cardini hace foco en los sectores más empobrecidos de la población donde más se sufre la frustración de quedar fuera del sistema.

En un artículo en la revista *Relieves* (2019) se ubica el problema, además, en la carencia de docentes en el nivel secundario y, específicamente, en la falta de docentes con la titularidad requerida para enseñar. La tasa de egreso de los profesorado secundarios es también más baja que en la de otros niveles educativos. En una entrevista en esta misma revista, tanto Cecilia Veleda, ex directora ejecutiva del INFD como Axel Rivas, director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e investigador del CIPPEC manifiestan su preocupación por la formación de los docentes.

Rivas agrega que los años de experiencia dando clases no reemplazan una formación pedagógica sistemática (Revista Relieves, 2019).

Según lo expuesto más arriba hemos seleccionado una universidad privada de la zona norte del Gran Buenos Aires para nuestra investigación y, específicamente, el Profesorado Universitario para el nivel secundario y superior ya que allí se recuperan las prácticas docentes tomando como eje la reflexión como estrategia para producir conocimiento y mejorar las prácticas. A los profesionales con una carrera de base no docente se les ofrece, entonces, una formación pedagógica sistemática, como plantea Rivas, con un fuerte acento en la reflexión. Considerando los aportes de Bolívar creemos que la reflexión sobre la identidad profesional es un proceso que debería necesariamente formar parte del plan de estudios de la carrera, lo que se encuentra formalizado en el Profesorado Universitario que hemos seleccionado para esta investigación (Bolívar, 2007).

En este trabajo nos hemos centrado en el primer y el último momento del trayecto formativo al que se refiere Ferry (1997) que mencionamos anteriormente, con especial énfasis en la formación docente en servicioⁱⁱ y con una mirada sobre la relación que los docentes establecen entre la teoría que han aprendido y la práctica que llevan a cabo cotidianamente en las aulas. El primero de los trayectos marca al maestro en su accionar dado que la historia como docentes comienza desde el momento que se ejerce “el oficio de alumno” (Perrenoud, 2006). Este trayecto debe ser puesto en cuestión ya que los docentes traen consigo un bagaje de experiencias fruto de su escolaridad, que han dejado sus huellas y que los maestros siguen tomando como modelo para enseñar (Alliaud, 2006; Antelo, 2008, Alliaud y Antelo, 2009, Alliaud, 2011; Ojala y Venninen, 2011; Domingo Roget, 2013).

Nuestro supuesto se basa en diferentes investigaciones que argumentan que el docente es un profesional con conocimiento teórico-práctico tácito (Schön, 1987; Perrenoud, 2004; Alliaud 2009; Guevara 2017a, b; entre otros) capaz de producir y compartir ese conocimiento, vinculando de esta manera la teoría con el “saber hacer”.

Hasta ahora nos hemos referido a los docentes que eligen su oficio de enseñantes como primera opción. ¿Qué sucede con aquellos que tienen otras profesiones de base y que deciden iniciarse en la docencia sin haber recibido una formación pedagógica

ⁱⁱ Para esta investigación consideraremos las instancias de formación y reflexión continua en tanto los docentes se encuentran ejerciendo el rol. Es decir, instancias de formación en servicio.

sistemática? Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2014) se preguntan si en estos casos se considera la docencia como un campo profesional o sólo una actividad en la que se ejerce el trabajo y siguen preguntándose cómo se construye la identidad docente en esos casos, dado que cuando se interroga a estos profesionales acerca de su identidad, suelen referirse a su profesión de base, y manifiestan que “El poder y el prestigio no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado” (2014:32).

¿Cómo construyen su identidad estos profesionales? Ickowicz (2004) se refiere a una investigación sobre los trayectos de formación docente en profesores universitarios. Éstos identifican su propia experiencia como alumnos y su trayecto docente en la cátedra universitaria como fuentes de su saber y formación pedagógica. Podríamos decir que la transmisión del saber específico se produce en un contexto laboral. Cabe plantearnos cómo adquieren los saberes pedagógicos específicos en estos casos.

Además de los problemas de construcción de la identidad profesional docente hay otros dilemas que se plantean en la formación, según Zabalza (2002). Entre ellos, la ausencia o escasa reflexión de los profesionales en relación con la profesión. Éstos no se preguntan acerca de lo que sucede en el aula; tampoco examinan los problemas y las dificultades que surgen antes, durante y después de las clases, ni investigan o se preguntan cuál sería la mejor forma de enfrentar la incertidumbre que caracteriza a la profesión docente.

A continuación, avanzamos en la conceptualización de formación docente con el objetivo de abordar el concepto de práctica reflexiva como dispositivo para la mejora de las prácticas.

La reflexión en la formación docente: algunos planteos que nos interpelan

La formación de los docentes se desarrolla tanto en la carrera inicial como en su formación posterior, cada una con sus características particulares. Según Pineau (2012:15), “la formación inicial y la formación en ejercicio establecieron históricamente relaciones diversas entre sí, y lo que se inicia como un refuerzo de la formación inicial toma “vuelo propio”.

¿Por qué resulta relevante para los enseñantes la formación en servicio? “Desde la perspectiva de los docentes, es uno de los modos de “no quedar afuera”, tanto en sentido material, por la exigencia de nuevas credenciales para el puesto de trabajo, como

simbólico ya que surge la necesidad de estar “a tono” con las transformaciones. (Birgin, 1999 en Birgin, 2012:18).

Para los fines de este trabajo consideraremos principalmente las instancias de formación docente en servicio.

Existen diferentes perspectivas sobre cómo debería ser una formación docente efectiva. Entre ellas, Edwards sostiene que

(...) construir el *perfeccionamiento* docente requiere abandonar esta lógica reproductiva y tecnocrática para partir de una conceptualización del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. Ello supone desde la pedagogía, partir de la experiencia y el saber pedagógico construido, reconociendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y de problemas, instalando el deseo de ampliar los marcos referenciales e incorporar nuevos aportes en un proceso a la vez individual y colectivo (Edwards, 1992:14)

En la cita que precede la autora hace referencia a algunos elementos que vale la pena destacar. En primer lugar, sugiere partir de una lógica de “... conceptualización del aprendizaje del adulto en situación de trabajo”. Esto significa revalorizar lo que el docente ya sabe, su experiencia como enseñante que puede reflexionar sobre aquello que acontece en el aula, evaluarlo y reconstruirlo a partir de su propia experiencia, única e individual. En segundo lugar y en contraposición con las capacitaciones tradicionales, Edwards destaca la importancia de considerar las necesidades individuales de cada uno de los maestros involucrados en la formación docente en servicio, para poder reconstruir conocimiento tanto individualmente como en cooperación y socializado con otros.

Domingo Roget (2013) afirma que la Práctica Reflexiva se ha experimentado principalmente en contextos relacionados con la formación permanente de los docentes, y Zeichner (1993) a su vez, afirma que “...la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro...” siendo el contexto de la presente investigación la formación continua en tanto los docentes se encuentran en servicio.

En la búsqueda de respuesta a las problemáticas planteadas, el supuesto que guía la presente investigación es que cuando se incluyen instancias de reflexión sistemática en la formación en servicio de los docentes, éstos transitan “Una formación alternada, desde los inicios, con una fuerte articulación teórica y práctica” (Perrenoud, 2004:20) y se favorece que generen habilidades metacognitivas promoviendo así la reflexión y el interés por analizar y evaluar sus propias prácticas, entrelazándolas con la teoría que las sustentan. Se promueve además, que el docente no sólo aumente sus saberes sino que pueda cambiar su forma de enseñar y, más aún, su forma de pensar. Se ve posibilitado de reconfigurar no sólo sus prácticas sino su propia identidad como profesional docente.

A continuación, nos referiremos al abordaje metodológico realizado en el presente estudio.

El diseño de investigación

En este apartado haremos referencia a las decisiones metodológicas seleccionadas para abordar el presente estudio. Tal como plantea Stake (1998:25), “El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas”.

Nuestro trabajo es un estudio de caso único “porque tenemos un interés intrínseco en el caso...” (Stake 1998:16) y su objetivo no es la comprensión de otros casos sino la de este caso en particular (1998). Se enmarca en la línea de investigación sobre Práctica Reflexiva y se propone construir conocimiento acerca de la enseñanza a partir de los procesos reflexivos que realizan los docentes sobre su práctica y los supuestos y conceptos que la subyacen. Hemos optado por un enfoque metodológico de tipo cualitativo ya que, en palabras de Denzin y Lincoln (2005:4)

(...) la investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.

Como hemos mencionado, elegimos esta institución para el presente trabajo dado que ha incorporado la reflexión sistemática a su modelo formativo. Los estudiantes del Profesorado Universitario son invitados a la reflexión por medio del portafolios que deben completar como requisito para acreditar la asignatura Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (en adelante ARPE) al finalizar el último cuatrimestre de su formación.

Para realizar el análisis nos detuvimos en dos entradas de los portafolios. La primera entrada es la de “Trayectorias” conformada por dos actividades. La primera referida a la biografía escolar del docente en formación, donde recuperan instancias de su propia escolaridad y las resignifican y la segunda, que refiere a cinco instancias significativas o paradas en su ciclo formativo en el Profesorado Universitario.

Analizamos también la tercera entrada del portafolios, la “Reflexión sobre la práctica”, que los docentes realizan, específicamente sobre el proceso de elaboración de sus planificaciones docentes. Seleccionamos estas dos instancias ya que el objetivo del portafolios es que los profesores inicien un proceso de construcción de la propia identidad y consideramos que las estrategias seleccionadas les permitirán configurar su “ser docente” (Alliaud y Antelo, 2009).

Objetivos de la investigación

Para esta investigación nos propusimos los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Indagar las reflexiones de los docentes que trabajan en el nivel secundario que han transitado el Profesorado Universitario para el nivel secundario y superior, de una universidad de gestión privada de la zona norte del Gran Buenos Aires, sobre sus trayectorias escolares y profesionales y sus prácticas docentes a través de las producciones plasmadas en los portafolios durante los períodos lectivos 2018 y 2019.

Objetivos Específicos:

Identificar y analizar, con base en una perspectiva autobiográfica y reflexiva, los puntos de vista de los docentes en formación acerca de su experiencia escolar, los hitos en la formación docente y en sus prácticas docentes, en particular las de planificación, en los distintos momentos del proceso de formación -inicio y fin del proceso.

Identificar y analizar los niveles de reflexión que, según la clasificación de Larrivee (2008), alcanzan los docentes en formación sobre su trayectoria profesional, y sus prácticas docentes, en particular las de planificación, y la relación entre ambas.

Detallamos a continuación cómo seleccionamos el universo y las unidades de análisis para el presente estudio y justificamos las decisiones metodológicas que hemos definido para el trabajo.

Selección de casos y decisiones metodológicas

Para el desarrollo de la investigación el universo de análisis seleccionado quedó delimitado a docentes en formación del nivel secundario con diferentes profesiones de base, que hubieran transitado un Profesorado Universitario en el marco de una formación basada en la reflexión y las unidades de análisis se conformaron con las producciones de los docentes en formaciónⁱⁱⁱ. Se seleccionó un Profesorado de la zona norte del Gran Buenos Aires, ya que, como lo hemos manifestado en la sección anterior, es una institución que adhiere al paradigma del docente reflexivo en la formación de los docentes.

Seleccionamos la asignatura “Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa” (ARPE) por ser un espacio en el que se promueve que los docentes comiencen un proceso de construcción de una nueva identidad profesional a través de su portafolios docente, del cual realizaremos la revisión de las tres entradas mencionadas: dos de ellas en la autobiografía profesional y la reflexión sobre sus prácticas.

Como ya lo hemos mencionado, el criterio de selección de la muestra se basó en que fueran los portafolios de estudiantes que se encontraran trabajando en el nivel secundario. A partir de la selección del universo de estudio procedimos a contactar vía mail a los docentes de nivel secundario que transitaron su formación en el 2018-2019 para así obtener su autorización para el análisis de sus portafolios. Una vez obtenida una respuesta favorable se procedió al trabajo con siete casos que prestaron su consentimiento para que sus portafolios fueran utilizados como material de análisis. La intención del presente estudio es comprender temas vinculados a la Práctica Reflexiva de los profesionales en formación, basada en el análisis de sus propias prácticas, privilegiando la profundidad por sobre la extensión de la muestra, dado el carácter cualitativo de la investigación.

Trabajo de Campo e Instrumentos de Recolección de Datos

El proceso de construcción del trabajo de campo y recolección de datos fue facilitado por la Escuela de Educación de la Universidad seleccionada para esta investigación, quienes nos entregaron los diferentes portafolios. También pudimos entrevistar a diferentes

ⁱⁱⁱ En este trabajo nos referiremos como “estudiantes” o “docentes en formación” a los docentes en ejercicio que transitaron el Profesorado Universitario” y cuyas producciones fueron objeto de análisis

referentes del profesorado, quiénes nos ofrecieron su ayuda e información específica respecto al desarrollo de ARPE y del Profesorado Universitario.

Las fuentes primarias de información que utilizamos fueron recogidas de los portafolios finales que los docentes entregaron para la materia ARPE. Estas fuentes fueron utilizadas para identificar los contenidos de las reflexiones de los docentes y los niveles de dichas reflexiones. Las producciones escritas que se seleccionaron para la investigación fueron tres, dos producciones de la primera sección del portafolios: “Trayectoria”. En la primera producción los docentes recuperaron una producción escrita que realizaron a los inicios del profesorado relatando una “huella” que podrían haber dejado en un alumno, y una producción escrita en la que reconsideraran qué huella quisieran dejar en sus alumnos una vez transitado su proceso formativo. La segunda producción de esta sección consistió en seleccionar cinco “paradas” o momentos significativos de su paso por el Profesorado Universitario, consignándolas en una Línea de Tiempo. La siguiente producción que se analizó fue la reflexión sobre la práctica de la sección tres del portafolios. Los docentes debían elegir una planificación entre la primera y la última versión y escribir una reflexión justificando los cambios

Organización y estructura de la Tesis

El presente trabajo se ha organizado en cinco capítulos. En el primero hemos justificado la necesidad de la presente investigación centrando nuestro trabajo en los docentes en formación del Profesorado Universitario para el nivel medio y superior de la Universidad seleccionada para el esta investigación y las reflexiones presentes en sus portafolios. También hemos planteado el problema a resolver en relación con la formación docente y hemos detallado el Objetivo General y los objetivos específicos de la Investigación.

En el segundo capítulo hemos presentado un conjunto de investigaciones cuyo objeto de estudio es la práctica reflexiva como estrategia de formación docente, centrándonos en las narrativas, la autobiografía y los portafolios docentes como dispositivos favorecedores de la reflexión.

En el capítulo 3 hemos desarrollado el marco teórico en el que se fundamenta la investigación y en los capítulos 4 y 5 hemos presentado el análisis de los datos recogidos durante la misma, finalizando nuestro recorrido con las conclusiones de la investigación.

En el siguiente apartado recuperamos investigaciones relacionadas con la formación docente, con especial énfasis en la formación docente en servicio. Hemos

analizado investigaciones relacionadas con la profesionalización del rol basadas en el paradigma del docente reflexivo, que consideran la capacitación como un trayecto personal de autoconocimiento, reflexión e investigación en la práctica, lo que le permitiría al maestro analizarla críticamente, reconfigurarla y mejorarla, de ser necesario. Luego realizamos un recorrido por los diversos aportes que indagan la práctica reflexiva y nos ocupamos de dos de los dispositivos narrativos que favorecen la reflexión sobre la práctica: la biografía escolar y los portafolios docentes.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA

El paradigma del docente reflexivo. ¿qué significa reflexionar?

Para comenzar partiremos de la discusión acerca de qué significa reflexionar para luego seguir con las diferencias entre reflexión y práctica reflexiva.

En el diccionario de la Real Academia Española encontramos que reflexionar es “pensar atenta y detenidamente sobre algo” en tanto que reflexión figura como “acción y efecto de reflexionar” y “acción y efecto de reflejar o reflejarse”. Aun cuando la definición parece simple y directa, y aunque el término sea ampliamente utilizado en el campo de la educación, éste reviste cierta ambigüedad y es entendido de maneras muy diversas.

Clará (2015) como Dewey (1933) afirma que la reflexión es un fenómeno común, que forma parte de la propia naturaleza de la mente humana y que simplemente surge. Alineado con Dewey y Schön, Clará manifiesta que reflexión es un pensamiento real y espontáneo que consiste en otorgarle coherencia a una situación incoherente y poco clara y prosigue diciendo que no todo pensamiento de este tipo implica reflexión como la entienden Schön y Dewey. Para estos autores, reflexión es transformar una situación oscura en algo comprensible y coherente. Dewey manifiesta que la reflexión se refiere a un fenómeno psicológico real y extremadamente común que, según el autor, sucede repetidamente en todas las etapas de la vida y su objetivo primordial es comprender este fenómeno y explicarlo. Sin embargo, también queda claro que tanto Dewey como Schön no consideran que todo pensamiento real y espontáneo sea reflexión. Según estos autores, la clave estaría en que, para ser reflexión, un proceso de pensamiento debe transformar una situación incoherente en coherente. Dewey (1933) manifiesta que la función del pensamiento reflexivo es, por lo tanto, transformar una situación en la que hay oscuridad, duda, conflicto y disturbio de alguna clase, en una situación clara, coherente, y armoniosa. Schön aporta a este análisis manifestando que el profesional debe encontrar sentido en una situación que inicialmente se presenta incierta y que ese trabajo que el profesional debe realizar para aportarle sentido, es la verdadera reflexión. Este autor “concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción” (Domingo Roget y Gomez Serés, 2014).

Como Clará, Zeichner (1993) también se refiere a la ambigüedad del término reflexión en el ámbito educativo, adjudicándosele diferentes significados, generalmente relacionados con la reflexión docente acerca de lo que sucede al interior de las aulas.

En este sentido, la perspectiva de Ottensen (2007) resulta valiosa ya que basa su hipótesis en la teoría socio-cultural de Vygotsky y afirma que la reflexión es una acción comunicativa, colaborativa, construida y expandida por los participantes. Larrivee (2000) y Bolívar (2001) también expresan la conveniencia de que la práctica reflexiva se lleve a cabo grupalmente, siendo un proceso colaborativo entre colegas que se potenciaría cuando es socializada.

Yordanka Dimova & John Loughran (2009) comparan dos perspectivas psicológicas básicas acerca de la reflexión de los autores que consideran más prominentes del Siglo XX, entre ellos Dewey, Schön, y Vygotsky, y a partir de esta comparación reconsideran el concepto de reflexión como un componente sumamente importante de una práctica de calidad. Estos autores sostienen que a principios del siglo XX John Dewey tomó la noción de reflexión de la filosofía y la introdujo en el campo de la pedagogía y de la psicología por primera vez. Este autor utilizó el concepto de reflexión para explicar los principios del pensamiento humano y distinguió dos tipos de reflexión: pensamiento no crítico y pensamiento crítico (reflexivo). Según Dimova y Loughran en su libro "*How we think*", Dewey (1910) describió el pensamiento reflexivo, en contraposición con cualquier otro acto de pensamiento, y lo caracterizó como un estado de duda, perplejidad o dificultad mental por el cual se origina el pensamiento, para luego indagar y encontrar la solución de la duda o problema. Dewey aseveraba que

El pensamiento o reflexión es el discernimiento de la relación que existen entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento del pensamiento. (...) El pensar es un proceso de indagar, de observar las cosas... (Dewey, 1933:171).

Hacia el 1900 la psicología rusa también incorporó el término reflexión asociado a conceptos relacionados con la acción en la práctica y según Dimova y Loughran (2009), uno de sus exponentes, Vygotsky, relacionó la reflexión con la conciencia de uno mismo. El pensador sostiene que es la reflexión la que permite al ser humano realizarse como un ser completo. Dimova y Loughran (2009) finalizan su trabajo argumentado que la reflexión es un fenómeno mental con muchas aristas, característico del ser humano y que, por medio de la reflexión, el ser humano se realiza como individuo; tomando conciencia de sus conocimientos, su mundo interior y de las personas con las que interactúa.

Philippe Perrenoud diferencia pensamiento de reflexión e indica que la reflexión “indica cierto distanciamiento” (2004:29); se observa desde cierta distancia para poder objetivar aquello sobre lo que reflexionamos.

Domingo Roget (2013) también traza una distinción, pero no entre pensamiento y reflexión sino entre reflexión y práctica reflexiva. Como Clará (2015) y Dimova y Loughran (2009), la autora argumenta que la reflexión es una característica de la persona, es inherente a la condición humana y agrega que la diferencia con la Práctica Reflexiva es que esta última no es innata, sino aprendida y requiere de una intencionalidad y de una práctica metódica, sistemática y premeditada.

Anijovich *et al* (2014:42) definen el término reflexión como el procedimiento que lleva a cabo un sujeto que se examina a sí mismo para “obtener nuevas comprensiones y apreciaciones” y continúan diciendo que “la actividad reflexiva consiste, de este modo, en un proceso de inferencia donde se produce un salto de lo conocido a lo desconocido” (2014:43).

Larrivee (2000) parte de la premisa que toda reflexión es reflexión crítica y argumenta que éste es el atributo que distingue a todo profesional reflexivo. La autora sostiene que la reflexión crítica conjuga dos conceptos, el de la indagación crítica y el de la auto-reflexión. La reflexión crítica implica una revisión de creencias tanto personales como profesionales y sumado a ello, la consideración de las implicancias éticas y de su impacto sobre las prácticas y los alumnos.

Partiendo de la argumentación anterior, a continuación, se presentan los antecedentes de la Práctica Reflexiva desde sus inicios y hasta la actualidad. Luego de una breve introducción en la que examinaremos a los precursores de la Práctica Reflexiva, analizaremos las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos trece años.

Antecedentes relevantes de la Práctica Reflexiva

Podemos encontrar antecedentes de Práctica Reflexiva (en adelante PR) en grandes pensadores como Sócrates y Platón, quienes utilizaban el diálogo para fomentar la indagación, la reflexión y el pensamiento crítico, y en Aristóteles, que reconocía el valor del saber práctico, pero no es sino hasta principios del Siglo XX, en que Dewey elabora una pedagogía más orientada a la experiencia y a la reflexión. Dewey aspiraba a “la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica” (Domingo Roget, 2013:149). Entre los postulados de Rousseau, otro promotor de este tipo de aprendizaje, hay algunos

que se vinculan específicamente con la PR y que apuntan al aprendizaje a través de la experiencia y de la acción. Es a partir de los trabajos de Dewey, sin embargo, que se inicia una sistematización de la reflexión, partiendo de la experiencia y siendo su enfoque pragmático un desafío hacia las filosofías positivistas y más tradicionales de la época. Este autor considera que para reflexionar necesariamente hay que observar y al hacerlo se reconocen los hechos o condiciones que hay que enfrentar, considerando a la reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989: 25). Para tratar de explicar o interpretar los hechos surgen las ideas o sugerencias como soluciones posibles. Dewey prosigue diciendo que “los datos (hechos) e ideas (sugerencias, soluciones posibles) constituyen los dos factores indispensables y correlativos de toda actividad reflexiva” (Dewey, 1989:101). El autor agrega que cualquier solución o idea que se aporte deberá ser comprobada por su puesta en práctica real o imaginaria para poder ser constatada o refutada.

Stenhouse (1985) identifica ciertas cualidades del enseñante. Este autor sugiere que cómo profesional reflexivo, el docente es investigador y debe siempre poner en tela de juicio su propio accionar, interesándose también por cuestionar no sólo aspectos de su práctica sino también de la teoría implícita en ella. Se trata de impulsar una actitud “investigativa” en los docentes en formación en donde cada aula sea un laboratorio y cada docente un investigador. Lo relevante que postula el autor es que la propuesta del profesor no sea considerada una opinión no cualificada, sino una idea provisional a ser comprobada en la práctica. Como manifiesta el autor, el currículum es una hipótesis a ser comprobada en la práctica. Esta idea le otorga al docente la facultad de decidir e incidir sobre el currículum.

Como hemos mencionado, Dewey “apuesta por el entrelazamiento de acción y reflexión (...) pero será Schön quien, más adelante, desarrollará plenamente esta propuesta” (Domingo Roget, 2013: 150). Schön describe la reflexión como el conocimiento obtenido de la propia experiencia del practicante^{iv} a través de sus observaciones como profesional reflexivo en la acción. Su modelo se sitúa en la reflexión en la acción y surge como una propuesta para profesionalizar el rol docente.

^{iv} *Reflexive practitioner* se traduce en Schön como practico reflexivo en tanto que en Perrenoud se habla de profesional reflexivo. Como Zeichner (1993), adoptamos la traducción de profesional reflexivo dado que coincidimos con su visión que se adapta mejor a la noción de “un profesional que desarrolla un trabajo práctico cualificado – la docencia...”

Schön (1998) entiende que la práctica docente no está supeditada a un conocimiento teórico previo, de hecho, traza una distinción entre racionalidad técnica y conocimiento de la práctica (Dimova y Loughran, 2009) y argumenta que la reflexión en la acción es una habilidad imprescindible para poder responder a las situaciones de la práctica real y cotidiana. Según el autor, la reflexión es una forma de conocimiento que orienta la acción y, en este sentido, sostiene que el conocimiento académico es un instrumento para la reflexión.

Otro referente importante es Philippe Perrenoud, quién en consonancia con Schön (1998), sostiene que siempre se reflexiona en la acción o sobre la acción. Sin embargo, argumenta que esto no significa que por ello el docente sea un practicante reflexivo. Perrenoud (2004) traza una diferencia fundamental entre la reflexión episódica y la práctica reflexiva de un profesional, y es en él que Domingo Roget (2013:1) se basa cuando afirma que, a diferencia de la reflexión, la PR es aprendida no innata, metódica no espontánea, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional. Para sostener una práctica verdaderamente reflexiva, la reflexión sobre la acción debe ser algo casi permanente según esta autora y una característica a tener en cuenta es que puede ser enseñada. Perrenoud (2004) sigue aportando a este debate desde una perspectiva que analiza la profesionalización del rol y manifiesta que construir el rol docente requiere poner en discusión los distintos trayectos de formación, transformando al maestro en un profesional reflexivo y crítico de su propia práctica. Los docentes deben enfrentar cotidianamente situaciones inesperadas que deben resolver.

(...) actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si... (Perrenoud, 2001:16).

Según esta perspectiva, la construcción de su rol es lo que convierte al maestro en un profesional productor de conocimiento, dejando de ser un mero transmisor del saber académico establecido (Connelly & Clandinin, 1988). Este análisis comprende, también, el proceso de vincular las teorías en uso (lo que el docente hace) con la teoría adoptada (aquello que dice hacer); la práctica reflexiva consiste en revelar la teoría adoptada según Argyris y Schön (1974).

Frente al debate siempre vigente sobre la relación entre la teoría aprendida y lo que sucede en las aulas, Pérez Gómez (2010) se pregunta cómo neutralizar la creencia de “la supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica” y también expresa la

necesidad de vincular las teorías implícitas o adoptadas; aquellas teorías compatibles con lo que las personas dicen y afirman creer, con las teorías en uso, consecuentes con lo que las personas realmente hacen (Argyris, 1993). El autor afirma que el propósito de la práctica reflexiva es subsanar la ruptura entre ambas, develando estas últimas.

Dewey, 1989; Schön, 1987, Perrenoud, 2004; Stenhouse, 1985, entre muchos otros aportan a la discusión y consideran que la concepción de un profesional reflexivo puede comprenderse como una reacción frente al concepto de maestro tecnicista, mero reproductor de un conocimiento producido fuera de las aulas. Como contrapropuesta, el modelo del profesor reflexivo propone un docente que no solo transmite conocimiento, sino que lo produce, transformando su identidad y reconstruyendo su *habitus* profesional en este proceso. Este profesional pone en tela de juicio sus propias prácticas, las transforma en material de análisis y reflexión; una reflexión sistemática, no episódica, que permite poner en diálogo la teoría con la práctica. En palabras de Domingo Roget,

Actualmente entendemos la educación como un problema práctico que requiere toma de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión, y que no puede limitarse a indagar el contexto práctico donde opera, sino que busca también el estudio profundo de la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica. Esta exigencia de reflexión sobre la práctica docente es lo que denominamos propiamente Práctica Reflexiva (Domingo Roget, 2013: 162).

Cómo Larrivee (2000), Domingo Roget (2013:159) sostiene que la profesionalización docente sólo puede lograrse bajo una formación crítico reflexiva, “Precisamente la Práctica Reflexiva ve la luz sólo en el marco de la perspectiva crítico reflexiva de la educación y de la profesión docente” y continúa diciendo que “La práctica reflexiva no admite una fundamentación positivista ya que se plantea la formación del maestro como un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo ...” (159). En consonancia con Stenhouse (1985), Fullan también sostiene que la práctica es el mejor motor para producir teoría: las ideas de mejora educativa deben partir de la experiencia” (Fullan, 2011; 2014 en Veeda (2016:12.).

Hasta ahora hemos presentado a los referentes más importantes de la Práctica Reflexiva. A continuación, se hará un recorrido por las investigaciones de los últimos trece años sobre el tema, ya que encontramos que los artículos más relevantes para nuestra investigación se encontraban a partir de ese año.

Comenzaremos con la revisión de la revista digital “*Reflective Practice*”. Esta revista de investigaciones en el idioma inglés comenzó publicando tres ediciones anuales a partir del año 2000 hasta el 2004, luego 4 ediciones hasta el 2008, 5 en 2008 y 2009 para incrementar a seis números anuales desde ese año y hasta la actualidad. Los trabajos

publicados se refieren a diferentes tipos de práctica reflexiva y sus propósitos, y a la generación de conocimiento en las distintas profesiones, ya que la PR no es exclusiva del ámbito de la educación. Los trabajos publicados se refieren a la reflexión durante y sobre la acción, ya sea en forma individual o colectiva. Existe una cantidad extensa de investigación aplicando este enfoque en el ámbito de la salud, especialmente de la enfermería, de los trabajadores sociales y de los abogados, así como también aplicado al deporte. Los trabajos relevados consideran la formación tanto inicial como continua y en todos los niveles de la educación.

Comenzamos por Dimova y Loughran (2009) que, como Finlayson (2015), se centraron en las definiciones de PR. A partir de la comparación de estas dos visiones los investigadores concluyeron que es posible reconsiderar no sólo cómo se puede comprender mejor el concepto de reflexión sino también su importancia o validez como componente integral de una práctica de calidad. El trabajo de Finlayson pretendía aclarar la definición de PR desde sus raíces más influyentes tomando en cuenta a Dewey y el autor explicó el modelo de cinco pasos del Dewey^v y lo comparó con Vygotsky, considerando al primero un modelo más rígido que los que se utilizan actualmente. Prosiguió diciendo que en la actualidad los modelos de PR son más simples y abiertos a interpretaciones, dependiendo de la percepción individual sobre la reflexión.

Tres autores se refieren a la influencia del constructivismo en la PR. Kinsella (2006), como Hanson (2011) y Alger (2006) argumenta que la concepción de Schön sobre la práctica reflexiva tiene raíces constructivistas. Noddings (1990) manifiesta que los constructivistas acuerdan en tres características comunes: todo conocimiento se construye, existen estructuras cognitivas que son activadas durante el proceso de construcción y estas estructuras se encuentran en proceso continuo de transformación. Uhlenbeck et al (2002) también manifiestan que el docente estructura y reestructura la comprensión sobre su práctica, apoyando esta visión.

Prosiguiendo con el relevamiento de investigaciones sobre PR, Larrivee 2000, (investigación publicada en el sitio en 2010) propone un marco para la conceptualización de cómo convertirse en un maestro reflexivo crítico. La autora argumenta que la reflexión crítica es un atributo distintivo de todo profesional reflexivo. El término reflexión crítica es considerado en su trabajo como una combinación entre indagación crítica, la

^v Los pasos o fases de Dewey son: sugerencia, confusión o vacilación, intelectualización, hipótesis o idea conductora, razonamiento y comprobación de la hipótesis por medio de la acción.

consideración consciente de las implicancias éticas y las consecuencias de la enseñanza, integrando además la auto reflexión, la indagación de los propios prejuicios y creencias sobre el potencial humano y sobre el aprendizaje.

Chak (2004), Hanson (2011), Ojala y Venninen (2011), Dyer y Taylor (2012) y Baker (2014) llevan a cabo sus investigaciones en el nivel inicial. Estas cinco investigaciones presentan algunas coincidencias que vale la pena resaltar y que son transferibles a los docentes de todos los niveles educativos. En primer lugar, coinciden en la necesidad de una cultura de confianza y colaboración para llevar a cabo estas prácticas, dejando de lado prejuicios y preconceptos, tarea que requiere dedicación. También se menciona la necesidad de que los docentes y futuros docentes se familiaricen con el concepto de PR para comprender qué se espera de ellos. Asimismo, acuerdan en que el modelado de estas prácticas favorecería esta comprensión y afectaría positivamente tanto el proceso de PR como las futuras prácticas docentes. Una recomendación que surge fuertemente es la de llevar esta práctica reflexiva de manera continua, promoviendo que los maestros compartan sus experiencias y reflexionen sobre ellas de manera regular.

Surgen también algunos aportes singulares. Ojala y Venninen (2011) discuten las diferentes tipologías de los niveles de reflexión propiciadas por diversos autores (Van Manen, 1977, Hatton y Smith, 1994) y aparece el concepto de amigos críticos^{vi}, compañeros profesionales que acompañarían en el proceso de reflexión, colaborando de este modo en analizar la propia práctica y reformularla, de ser necesario. Como Baker (2014) esta investigación indica que el comportamiento profesional puede ser modelado y supervisado utilizando un enfoque reflexivo, desarrollando esta práctica junto a otros, en consonancia con lo expresado por Domingo Roget (2013).

Una de las recomendaciones que surge del trabajo de Dyer y Taylor (2012) es la de promover que los estudiantes compartan sus experiencias personales regularmente y así favorecer la discusión grupal, como un modo de promover la autonomía y seguridad en sí mismos ya que como en el caso del trabajo de Hanson (2011), los estudiantes carecen de la seguridad o autoestima suficiente para evaluar sus propias prácticas y se apoyan en el juicio de otros para valorarlas.

En el caso de Chak (2006), la autora manifiesta que según Dewey el problema sería un pre-requisito de la reflexión y se pregunta qué sucede con aquellos aspectos íntimos de nuestra personalidad de los que no tenemos conciencia y no parecerían ser

^{vi} Traducción de “*Critical friend*”, un concepto introducido por distintos autores como Chi, 2010, Hatton y Smith, 1994 y Brookfield, 1995 en Ojala y Venninen (2011).

problemáticos, pero pueden afectar nuestro juicio y nuestra práctica. Chak finaliza recomendando la reflexión como una práctica regular anticipándose a la aparición de un problema concreto dado que por medio de un trabajo introspectivo podríamos revisar nuestros prejuicios y sentimientos más íntimos.

En su investigación Ossa Parra, Gutiérrez y Aldana (2015) trabajan con profesores universitarios de una universidad privada de Bogotá, Colombia. Los autores se preguntan qué aprenden los profesores sobre sus prácticas y sobre sus alumnos cuando realizan una enseñanza crítico reflexiva con ellos. Como conclusión presentan tres premisas para formar alumnos autónomos, interesados en el aprendizaje continuo y socialmente responsables: relacionar el contexto de los alumnos con las actividades de la clase dado que tanto el contexto como las características personales condicionan el modo de encarar la PR. También sugieren confrontar al alumno y al profesor con marcos de referencia de la PR y reconocer la influencia de contextos curriculares más amplios, contextos disciplinares e institucionales en la enseñanza y el aprendizaje. Los autores concluyen recomendando la práctica reflexiva grupal, urgiendo a las instituciones universitarias a ofrecer espacios para que los docentes puedan llevarla a cabo.

Janssen, Hullu y Tigelaar (2008) sostienen en su investigación que las estrategias actuales de reflexión se focalizan en experiencias problemáticas y se preguntan si éstas deberían ser siempre el punto de partida de la reflexión. Con esto en mente plantean el objetivo del estudio: comparar los resultados de las reflexiones sobre temas difíciles y experiencias problemáticas con la reflexión sobre experiencias positivas. El foco está puesto en el contenido de las decisiones que los maestros deben tomar ya que éstas debieran ser productivas, en las motivaciones para actuar en base a las decisiones tomadas y en las emociones que surgen durante el proceso de reflexión ya que, como Chak (2006), los investigadores sostienen que las emociones tienen una gran influencia en el pensamiento y el aprendizaje. La investigación muestra que los resultados son más innovadores cuando se parte de situaciones positivas.

Hemos presentado investigaciones que consideran positivamente la Práctica Reflexiva. Sin embargo, algunos autores son críticos respecto de algunos aspectos de la PR en educación.

En primer lugar, consideramos a Harvey y Knight, (1996) y Barnett (1997) que aducen que la PR no garantiza la calidad del pensamiento reflexivo y enfatizan la necesidad de mejorar la calidad del pensamiento dado que una reflexión podría ser auto confirmadora y carente de efectividad formadora. También dudan de la efectividad de la

PR en estudiantes de enseñanza superior y Barnett sugiere que el pensamiento crítico debería ser incluido en el currículo, lo que lo alejaría del modelo de aprendizaje basado en el rendimiento académico, factor que puede obstruir la reflexión honesta (Domingo Roget, 2013).

Otro de los profesionales que expresa preocupación respecto de la PR es Kenneth Zeichner (1993) quien plantea sus dudas en relación con la utilización del término reflexión y alerta sobre su ambigüedad ya que éste parecería haber sido vaciado de sentido. El autor propone un marco basado en las tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva. Según el autor estos tres conceptos son apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad. El primer concepto refiere a la disposición de considerar más de un punto de vista. La responsabilidad supone una consideración cuidadosa respecto de las consecuencias a las que conduce la acción ya que los maestros responsables se preguntan las razones de su quehacer y, por último, la sinceridad implica que los docentes deben responsabilizarse de su propio aprendizaje, realizando estas prácticas de manera honesta.

Algunos autores expresan cierta reticencia en el uso de las actividades de PR con fines evaluativos. Entre ellos, Pecheone et al (2005) quienes argumentan que los docentes saben que serán evaluados por su nivel de reflexividad y se preguntan acerca de la honestidad de dichas reflexiones.

Valerie Hobbs (2007) también se pregunta si esta práctica debería ser obligatoria y expresa dudas ante la demanda de que se requiera que los futuros docentes hablen abierta y honestamente sobre sus prácticas en contextos evaluativos. La autora sugiere que los docentes noveles no siempre han tenido la oportunidad de examinar sus teorías previas y reflexionar sobre su práctica y aún cuando tuvieran la habilidad para llevar a cabo un proceso reflexivo podrían no tener la disposición necesaria para llevarla a cabo en ese contexto. Hobbs (2007) prosigue expresando sus dudas acerca de la validez de la PR como proceso reflexivo genuino cuando es un componente obligatorio de un curso y afirma que podría dejar expuestos en sus debilidades a los docentes evaluados, por lo cuál las reflexiones podrían no ser totalmente auténticas y los involucrados podrían minimizar sus problemas y acentuar sus logros. La autora concluye su trabajo manifestando que, dado que la PR es una estrategia muy relevante y que impacta positivamente en el crecimiento personal, sería importante introducir este tipo de actividades de forma muy progresiva y sugiere, además, que los futuros docentes puedan elegir el dispositivo y

finalmente, que estas actividades no sean utilizadas como instancias evaluativas, por lo menos en un principio.

En esta misma línea, Domingo Roget (2013) sostiene que la PR requiere de una implicación del estudiante. Continúa afirmando que la responsabilidad es casi exclusivamente del estudiante, y expresa que “Precisamente, la reflexión es una actividad mental que no puede imponerse y que requiere de la libertad del estudiante de involucrarse en la PR” (Domingo Roget, 2013:179).

Para finalizar, Thompson y Pascal (2011) también expresan ciertas dudas en relación con la PR, pero sostienen que a pesar de ser un concepto influyente, en algunos casos hay una tendencia a simplificar esta estrategia en la práctica, careciendo de un análisis teórico profundo especialmente en lo relacionado a las dimensiones política y social del aprendizaje y de la práctica profesional.

Un aspecto importante a considerar en relación con la PR son los dispositivos que favorecen su implementación y a continuación desarrollaremos este tema.

Los dispositivos de Práctica Reflexiva en la formación docente en servicio.

La noción de dispositivo fue planteada por primera vez por Foucault en una entrevista realizada en 1977, quien la define como una red que vincula una serie de elementos heterogéneos, en una relación de poder y de saber (García Fanlo, 2011).

García Fanlo (2011:2) explica el pensamiento del filósofo y expresa que

(...) lo que define al dispositivo es la relación o red de saber/poder en la que se inscriben la escuela, el cuartel, convento, hospital, cárcel, fábrica y no cada uno de ellos en forma separada. Un dispositivo sería, entonces, una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y/o filantrópicos, que circulan dentro de dicha relación; específicamente Foucault aclara que “el dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos.

Refiriéndose al campo de la educación, Souto retoma el concepto de Foucault y sostiene que “el dispositivo pedagógico es un conjunto de cosas combinadas que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo para una función especial...el dispositivo se relaciona con la didáctica, descrita por Comenio como *artificium docendi*: arte o técnica de la enseñanza (Souto, 1999).

Cuando Foucault se refiere al campo de la formación docente, el autor sostiene que “el dispositivo es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos” (Anijovich *et al*, 2014).

En este sentido, Davini (2016) manifiesta que en la actualidad la denominación es ambigua, ya que estrategias y dispositivos parecerían significar lo mismo. En su libro la autora considera que las estrategias son la organización de actividades educativas particulares y entiende que los dispositivos serían el conjunto de dos o más estrategias. (2016).

Anijovich y Cappelletti (2018:79) expresan que

Es posible considerar el uso de una variedad de dispositivos. Un dispositivo” puede entenderse como “un modo particular de organizar la experiencia formativa (Anijovich et. al.2009: 37) y evaluativa en y sobre la práctica educativa, en el marco de ciertas condiciones consensuadas de tiempo, de espacios, y tareas, para su reflexión.

Las autoras continúan expresando que un dispositivo genera situaciones donde los involucrados pueden modificarse por medio de la interacción permitiendo que se adapten a situaciones cambiantes, y que puedan apropiarse de saberes sobre sí mismos y otros. Esta definición es la que tomamos para la presente investigación.

Surge ahora la necesidad de indagar distintos referentes y trabajos referidos a los diferentes dispositivos que facilitan la práctica reflexiva.

Narrar para interpelar la práctica.

A continuación, nos referiremos a la narración de experiencias como instancia favorecedora de la práctica reflexiva en la formación docente.

Son muchos los autores (Elbaz, 1990; Connelly y Clandinin, 1995; Hardy, 1997; Beattie, 2000; Conle, 2001; Zeller, 2004; y Goodson y Walker, 2005; McEwan y Eggan, 2005; Gudmundsdottir, 2005; Suárez 2007; Alliaud, 2011, 2012, Suarez y Metzdorff, 2018; entre otros) que acuerdan en la importancia de la narrativa y sugieren que la reflexión sobre la propia práctica y la posterior narración sobre ella conducen a modificar no sólo cómo actúa el docente, sino como piensa también.

Comenzamos por recuperar el trabajo de Elbaz (1990) quién clasifica las narrativas en tres tipos, la narrativa en el curriculum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. En esta investigación nos instalamos en el paradigma de la segunda opción, la de la narrativa en la vida de los maestros.

Continuamos con Connelly y Clandinin (1995:1) quienes manifiestan que los seres humanos somos contadores de historias por lo tanto el estudio de las narrativas sería el estudio sobre la forma en que experimentamos el mundo y que “la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación. “Narrativa” es el nombre

de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de la investigación que van a ser utilizados para su estudio”. Los autores continúan expresando que los humanos recreamos el sentido de la experiencia por medio de la narración reiterada de historias y sucesos como una forma de configurar el pasado y definir un propósito para el futuro y agregan que los procesos de reflexión sobre la práctica podrían resultar en transformaciones en el comportamiento, las actitudes y las creencias de los docentes (Connelly y Clandinin, 1998). Herrnstein-Smith (1998) expresan que la narrativa está constituida por una serie de actos verbales que se hilvanan con el objetivo de contarle a alguien que ha sucedido algo (1998).

McEwan y Egan (2005) aportan al tema expresando que la narración tiene una importancia fundamental para comprender como funciona el entendimiento humano y prosiguen diciendo que capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura.

En esta línea, Suárez (2007) aboga por una nueva política de conocimiento y sostiene que

La documentación narrativa se dirige, de esta manera, a innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas. Para eso, elabora y desarrolla modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, vivido y cargado de sentido a ras de la experiencia escolar, a través de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares. A través de ellas, los procesos de documentación narrativa llevados a cabo colaborativamente por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho (Suárez, 2003, 2004 y 2005 en Suárez 2007:11).

Andrea Alliaud comparte su preocupación por una formación docente de calidad, dados los supuestos que suelen definirla: que la actualización se desarrolla por fuera de las aulas, que suelen ser “otros” los que definen lo que el docente debe enseñar y cómo debe hacerlo, que la formación se concibe como un modo de transmisión de conocimientos y que se lleva a cabo de forma individual. La autora continúa diciendo que “Por más formación, capacitación, actualización o perfeccionamiento que reciban, los docentes parecen resistentes (¿impermeables?) a la hora de plasmar en las aulas lo que “aprendieron” en los espacios de formación” (Alliaud y Suárez, 2011:63). A pesar de ello, Alliaud manifiesta que son muchos los docentes cuyas prácticas son valiosas y se pregunta acerca de la posibilidad de generar, desde los espacios formativos, encuentros entre docentes donde se ponga a disposición de todos, los saberes de cada uno. Prosigue la autora planteando una propuesta formativa en la que se compartan experiencias

pedagógicas por medio de narraciones y relatos. Las experiencias vividas en situaciones de aprendizaje pasarían a tener, entonces, un impacto en la enseñanza. Alliaud (2011) expresa, además, que los hechos experimentados hablan siempre y cuando haya una disposición a escuchar, a comprender y a modificar concepciones y creencias. La autora sostiene que, si bien los relatos de experiencias pedagógicas en general refieren a una persona y a las situaciones que ésta vivió, también tendrían la ventaja de favorecer reflexiones, diálogos, consejos e indicaciones, con distintos niveles de conceptualización. En estas instancias se produciría una conexión entre el saber y el saber hacer. La autora sigue interpelando al lector a “recuperar y sistematizar los «saberes de la experiencia» para formularlos ya sea como conocimiento generalizable o simplemente como un conocimiento singular, subjetivo, situado, disponible para otros” (Alliaud, 2012).

Pérez Abril (2017:145) también se refiere a la narración y considera que “pasar la experiencia y la reflexión por el lenguaje, textualizar la reflexión, es una vía necesaria para avanzar en la formación de la actitud reflexiva propia del profesional autónomo” y continúa manifestando que la escritura es una vía privilegiada para la formación de dicha actitud, al producirse un distanciamiento de la acción que favorece la reflexión. Para que las “huellas de la práctica” como refiere el autor, se conviertan en un registro significativo y comunicable, es indispensable sostenerlo por medio de alguna técnica concreta como podría ser la escritura en una bitácora, un diario, un archivo con notas de voz, o como en el caso de nuestra investigación, en las narraciones de un portafolios. El autor recomienda contar con registros fílmicos, además de estos registros narrativos, que permiten visitar la práctica.

Suárez y Metzdorff (2018) plantean la importancia de los discursos y relatos que suceden por fuera de la actividad escolar normada. Estas historias son narradas por los actores para otorgarle sentido a la vida cotidiana de las escuelas.

(...) cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes para ellos, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela, para comprender lo que les sucede con aquello que acontece en sus prácticas (Contreras, 2016 en Suarez y Metzdorff, 2018: sp).

Los autores continúan expresando que escribir relatos de experiencias pedagógicas constituye una instancia de formación en sí misma y manifiestan que se tejen y destejen y vuelven a tejer experiencias luego de lo cuál el docente nunca volverá a ser el mismo, ya que por medio de este proceso se reconstruirá su identidad docente.

Anijovich y Cappelletti (2018) aportan al tema cuando dicen que aprender de nuestras experiencias constituye una oportunidad de formación profesional ya que la sistematización de las propias prácticas por medio de la escritura es una de las estrategias que nos permite reflexionar sobre ellas y construir nuevas formas de comprenderla y así poder transformarla.

En esta investigación nos centraremos en este “contarle a alguien” al que se refiere Herrnstein-Smith (1998) con el objetivo de comprender qué saberes pedagógicos construyen los docentes a partir de situaciones prácticas que identifican como significativas ya que como manifiesta Perrenoud (1994 en Alliaud 2011) “las *competencias prácticas* ^{vii} no están hechas solamente de saberes formalizados y de técnicas elaboradas, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional”.

Consideramos que la escritura tiene un lugar significativo en la formación docente ya que permite consolidar el saber pedagógico por medio de la práctica reflexiva. Por ello ahora recuperaremos diferentes investigaciones sobre el uso de la narrativa como medio de expresión y análisis del oficio docente.

Comenzamos con la investigación que llevó a cabo Vazir (2006), quién argumenta que cuando los docentes utilizan las narrativas como procesos de indagación y reflexión sobre su propio desarrollo, se convierten en productores de conocimiento. El autor continúa expresando que los docentes se aproximan a la enseñanza con ideas preconcebidas y creencias sobre el oficio docente desde las diferentes vivencias como alumnos, padres y experiencias docentes previas. Estas ideas, por lo tanto, necesitan ser revisadas y reconfiguradas y el método que considera más apropiado es por medio de narrativas de la experiencia.

Continuamos con el trabajo de Allard *et al* (2007) quienes exploran la relación que estableció un grupo de investigación compuesto por docentes de educación, los miembros de la comisión del distrito y un órgano autorregulado de profesores en Canadá. Cada grupo tenía objetivos diferentes. Sin embargo, todos ellos se comprometieron a trabajar sobre la reflexión, la investigación docente y la calidad de las prácticas. La base del proyecto fue la indagación por medio de la reflexión y el modo de abordaje fue por medio de narrativas de los profesionales como un modo de enfrentar los desafíos que

^{vii} El resaltado es del autor.

presenta la docencia. La conclusión del estudio indica que los participantes incrementaron la reflexión sobre su práctica y eventualmente, esto impactó en la transformación de la enseñanza.

En su investigación, Christie (2007) presenta un proyecto de Práctica Reflexiva con docentes de un distrito de New Jersey, Estados Unidos que enseñaban escritura a alumnos de muy bajos recursos. El proceso reflexivo que llevaron a cabo puso en evidencia los prejuicios de los docentes en relación a sus alumnos y permitió que los revisaran. La autora concluye que el diálogo, la escritura y la reflexión favorecieron un cambio de creencias y que esto se vio plasmado en las aulas.

C-W Chien (2013) argumenta que la práctica reflexiva se puede llevar a cabo por medio de diferentes dispositivos como los diarios y narrativas que permiten que los docentes involucrados obtengan un “*feedback*” inmediato que les permitirá reconfigurar su práctica. El autor prosigue diciendo que escribir historias y narrativas le da al maestro la oportunidad de hacer foco sobre algunas instancias de su práctica permitiéndole enfocarlas en profundidad.

Como Chien, Farrell (2013) también manifiesta que la práctica reflexiva permite que los docentes pongan en tela de juicio su práctica y asevera que el mismo acto de escritura facilita la reflexión, expresando que aquellos docentes que escriben regularmente sobre sus prácticas desarrollan una mayor capacidad para analizar críticamente sus actitudes y prejuicios, permitiéndoles tomar las decisiones más acertadas.

El trabajo de Teuku Zulfikar & Mujiburrahman (2018) analiza el aporte de los diarios de clase como dispositivo para la mejora de las prácticas. Los autores utilizan un protocolo escrito que facilita la escritura y concluyen manifestando que la mayoría de los participantes en su investigación consideraron que los diarios de clase facilitan la reflexión y favorecen la mejora de sus prácticas. En este sentido, recuperamos a Zabalza (2004) quien sostiene que este tipo de dispositivo apunta a la reflexión para la mejora de las prácticas y puede ser utilizado tanto para docentes en su formación inicial como continua y sugiere un uso regular y sistemático de los mismos. Hacemos extensivo su aporte a los diferentes dispositivos basados en narraciones.

Finalizamos esta sección con los dichos de McEwan, quién destaca la importancia de trabajar con las narraciones de los propios docentes y nos dice que “La ficción nos facilita el acceso a las mentes de los maestros y a las prácticas que cultivan.” Y prosigue

diciendo que “hace milenios que se cuentan cuentos para transformar el pensamiento y la acción. Las historias tienen la capacidad de transformarnos.” (2005:257)

A continuación, avanzaremos con las investigaciones que se refieren al uso de los portafolios como dispositivos que favorecen la PR.

El portafolios como dispositivo para la formación docente

Comenzaremos este apartado con Nona Lyons (2003) quién en su libro “El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente” expresa que los portafolios empezaron a ser utilizados en la formación docente a partir de la década de 1980 a raíz de una reforma educativa en los Estados Unidos, que apuntaba, como el nombre del libro lo indica, a un nuevo profesionalismo docente. Luego del informe “Nation at risk”, Darling Hammond (1998) manifiesta que surge la necesidad urgente de jerarquizar al docente por medio de una formación centrada en el niño; una formación responsable y basada en el conocimiento. El portafolios didáctico emerge como la respuesta; “la garantía de que existe un nuevo tipo de docente profesional” (Lyons (2003:11).

Shulman (1994:18) describe este dispositivo de la siguiente manera:

«Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que ha recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. »

Darling-Hammond y Snyder (1998) exploran diferentes programas de educación que utilizan la evaluación auténtica para ayudar a maestros novatos a pasar de la generalización sobre la práctica a poder resolver situaciones idiosincráticas y contextualizadas. Para poder realizar esto, las estrategias que se utilizan son métodos de casos, investigaciones basadas en problemas y portafolios, entre otras. Los autores analizan los motivos por los cuales estas estrategias permiten llevar a cabo una evaluación que favorece el aprendizaje y además discuten aquellas circunstancias en las que estas estrategias podrían resultar menos efectivas. La investigación sugiere que las estrategias mencionadas pueden ayudar a los docentes a comprender las múltiples variables que influyen en su práctica. Por medio de la reflexión, los docentes coinciden en que analizar su práctica en los portafolios, les permite comprender el efecto que éstas tienen sobre el aprendizaje de los alumnos y como ellos pueden responder mejor a la diversidad del aula. Los autores prosiguen diciendo que los portafolios presentan una gran oportunidad para documentar la práctica.

Otra ventaja de los portafolios según algunos autores (Richert, 1990; Anderson y DeMeulle, 1998; Bartell, Kaye, y Morin, 1998; Darling-Hammond y Snyder, 2000; en Zeichner y Wray, 2000) es que promueven la autoestima de los docentes, favoreciendo que se sientan más seguros acerca de sus prácticas y, por último, sostienen que los docentes que han trabajado con portafolios, han modificado sus prácticas positivamente.

Martin-Kniepp (2001) sostiene que el portafolios es una herramienta que le permite a los docentes registrar y evaluar su trabajo para mejorarlo. Define al portafolios de desempeño como "...colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiera estar dentro y fuera de la mente de otra persona. Los portafolios convalidan las expectativas actuales y legitiman las metas futuras" (2001:17). Agrega además que "constituyen una historia en desarrollo, "son los museos de nuestro trabajo y nuestro pensamiento, en los que se exhiben nuestros éxitos, experimentos y sueños" y "son un espejo profesional". (2001:17). Las imágenes que utiliza la autora permiten visualizar claramente la función que le atribuye a los portafolios.

Lyons (2003:46) agrega que "el portafolios es una metáfora que cobra vida cuando comenzamos a formular la orientación teórica para la docencia que nos resulta más valiosa" y considera que es "un acto teórico", es decir que cada vez que lo diseñamos, organizamos, elegimos lo que vale la pena incluir y documentar o lo utilizamos en un programa de formación, expresamos la teoría que sustenta nuestra enseñanza. Como expresa el autor, "será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolios" (2003:45). La autora expresa que la función más importante que cumple el portafolios es la de andamiaje para una formación docente basada en la reflexión a través de su construcción, de la presentación del material a ser incluido y de la reflexión sobre su contenido.

Zeichner y Wray (2000) también evalúan positivamente a los portafolios y sostienen que su uso promueve que los estudiantes y maestros piensen en mayor profundidad acerca de las teorías y concepciones que guían su práctica y que desarrollen una inclinación hacia el diálogo colaborativo con otros sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los autores han clasificado tres tipos diferentes de portafolios según su propósito. El primero es el "*Teaching Portfolio*" que registra el aprendizaje del estudiante, el "*Credential Portfolio*" utilizado para definir si el docente está listo para enseñar y recibir su correspondiente acreditación y, por último, el "*Showcase Portfolio*" que

muestra los mejores trabajos de los maestros y que puede ser utilizado cuando se encuentran en una búsqueda laboral.

Además de la clasificación de Zeichner y Wray (2000), otros autores e investigadores aportan diferentes clasificaciones de portafolios. La primera que nos ocupa es la de Abrami y Barrett (2005), quienes manifiestan que los portafolios pueden ser de proceso y como su denominación lo expresa, documentan el proceso de aprendizaje de su compilador. Otro puede ser el llamado “*showcase portfolio*”, cuyo objetivo es mostrar los logros laborales o de estudio y el de evaluación preparado específicamente con el objetivo de evaluar a su autor.

Bullock y Hawk (2000 en García Doval, 2005:113, 114) explican que a los portafolios los definen cuatro componentes básicos: tienen objetivos predeterminados, contienen evidencias de aprendizaje, se realizan para una audiencia específica e incluyen reflexiones de los autores en relación con las evidencias que han incorporado. Como Barrett, estos autores también definen tres tipos de portafolios: el primero es el “*Process Portfolio*” o portafolios de procesos, en el cuál se puede ver una secuencia de acontecimientos que se realizan para alcanzar objetivos prefijados. Se pone el acento en el proceso más que en el resultado. El “*Product Portfolio*” analiza los resultados de las acciones llevadas a cabo, ya sean estos negativos o positivos. Podríamos afirmar que éste sería el portafolios que Barrett considera de evaluación. Por último, como Barrett, sostienen que el “*Showcase Portfolio*” es un portafolios de muestras que recopila los mejores trabajos de un proceso. El objetivo es mostrar las mejores producciones, como en el caso de los artistas.

Barrett (2009) además aclara que hay dos enfoques en cuanto al diseño se refiere, el expresivo y el estructurado. En el primero hay libertad para elegir el diseño, los elementos multimedia que lo componen y en algunos casos también los trabajos que lo integran. En el segundo, el estructurado, se provee un formato prediseñado, y en general, instrucciones precisas acerca de qué incluir. La autora expresa que la elección de cualquiera de ellos tendrá un impacto sobre la motivación del usuario respecto del portafolios.

Sobrino, Morrás y Naval (2009) han investigado el uso de los portafolios en el ámbito Universitario. En su trabajo se proponen establecer cuatro principios sobre los que conviene fundamentar el uso eficaz del portafolios docente como instrumento formativo: la reflexión y los procesos metacognitivos, la evaluación como instrumento de mejora, la

docencia como profesión y los sistemas de apoyo y seguimiento. En su trabajo describen cada uno de estos principios en detalle y expresan que

El propio proceso de desarrollo de un portafolios –aunque pueda resultar una tarea ardua– favorece que el profesor adquiera una visión más cabal sobre sus capacidades y que establezca con mayor perspectiva los itinerarios de su futuro desarrollo (Smith y Tillema, 2001). En este contexto el portafolios se define como «un tipo de credencial representativa del nuevo profesionalismo docente» (Lyons, 1998: 19 en (Sobrino et al, 2009:73).

Smith y Tillema (2003) también favorecen el uso del portafolios docente, sin embargo, advierten sobre las tensiones que pueden surgir de su utilización si su propósito no está claramente definido y avanzan en una muy completa clasificación de las diferentes clases portafolios según sus usos. Más adelante volveremos sobre esta clasificación dado que es la que se utiliza en los portafolios del Profesorado Universitario que analizamos en este trabajo.

Otro autor que investiga el uso de los portafolios en la Educación Superior es Ángel Pérez Gómez (2016). El autor manifiesta que no alcanza con que la evaluación educativa sólo se dedique a la constatación del grado de desarrollo de los estudiantes, sino que debe proporcionar la información adecuada que le permita a cada alumno “reformular sus pensamientos y sus prácticas en orden a mejorar sus recursos, sus competencias como persona, ciudadano y profesional (Pérez Gómez et al, 2008 en Pérez Gómez, 2016: 10). El autor sostiene que la mejor estrategia de evaluación es la que utiliza una variedad de instrumentos, entre ellos el portafolios, que considera una herramienta privilegiada para la evaluación en la universidad. Pérez Gómez hace hincapié en que “el portafolios educativo no puede reducirse a un catálogo de productos sino que tiene que reflejar también los procesos y los contextos de aprendizaje” (2016:13). En este sentido el autor lo considera un sistema de evaluación ya que puede contener otros instrumentos y recursos y prosigue diciendo que el portafolios educativo es aquel cuyo propósito principal es contribuir a la mejora de los aprendizajes y, de hecho, este dispositivo ejemplifica el concepto de “evaluación para el aprendizaje”^{viii} cuyo objetivo principal es promover el aprendizaje del alumno. Pérez Gómez concluye con la descripción de las diferentes características del portafolios educativo, el que destaca por su valor formativo. Este portafolios es una colección de trabajos del estudiante, acompañada de una narrativa reflexiva que lo ayuda a comprender y ampliar su aprendizaje. Incluye además las reflexiones sobre el proceso, sus progresos, sus debilidades y las dificultades que

^{viii} Concepto introducido por Black y Wiliam (2003), en inglés “Assessment for Learning” cuyo objetivo es la evaluación centrada en su función pedagógica formativa para promover el aprendizaje del alumno.

encuentra en el camino. La idea es incitar a la auto-evaluación del compilador. Como hemos mencionado, puede contener diferentes instrumentos de evaluación, lo que permite evaluar al estudiante desde diferentes perspectivas.

Hasta ahora nos hemos referido a los portafolios en forma general. Sin embargo, varios son los autores que promueven los portafolios digitales como instancias de reflexión y manifiestan que aportan muchos y variados beneficios, algunos relacionados con los aportes de la tecnología. (Díaz Barriga, Romero Martínez y Heredia Sánchez, (2012), Barret (2009), Butler (2006) y García Doval, 2005, entre otros). Barrett (2009) sostiene que promueven el desarrollo de habilidades tecnológicas y multimedia, presentan evidencia de aprendizaje, facilitan el intercambio de ideas y la retroalimentación, promueven la reflexión y la justificación de la inclusión de evidencia, incorporan la evaluación permanente, promueven el compromiso con la evaluación, co y auto-evaluación y aportan beneficios en cuanto a la autoestima y el sentido de realización personal. En relación al formato, permiten la inclusión de todo tipo de elementos multimedia como textos, audio, fotografías, gráficos y videos y se aprovecha material que ya está en formato digital. Son fáciles de mantener, editar, actualizar, archivar y compartir. Son de fácil acceso y por ello pueden ser vistos por grandes audiencias, pero también se puede preservar la privacidad limitando el acceso. Son fáciles de organizar y de bajo costo una vez que se hizo el gasto inicial en *software* y equipamiento. Barret hace hincapié en el portafolios digital como una colección de evidencia que muestra el proceso de aprendizaje a través del tiempo.

Otros autores (Butler, 2006; Abrami & Barrett, 2005 y Smith & Tillema, 2003, Klenowski, 2014, entre otros) coinciden en que no son una mera recopilación de trabajos, sino que su cualidad más importante es la documentación y la reflexión sobre la evidencia que se presenta, resaltando que no son un fin en sí mismos sino el medio por el cuál se logra un aprendizaje exitoso.

García Doval (2005) define los portafolios digitales^{ix} de la siguiente manera:

En el contexto de la educación y el aprendizaje, un ePortafolio es un portafolio basado en los medios y servicios electrónicos. Consiste en un registro digital personal que contiene informaciones tales como el perfil personal y la relación de logros (...).

Lo que marca la diferencia entre el ePortafolio y el portafolio tradicional es el incremento considerable en el número y calidad de los servicios que aportan al individuo y la comunidad.

^{ix} La autora explica que éstos pueden tener variadas denominaciones, todas en inglés: ePortafolio, e-Portafolio, web-folio, e-folio.

Esencialmente, lo que marcaría la diferencia entre un portafolios tradicional y un ePortafolio es el uso interactivo que permite este último.

Chetcuti, Buhagiar y Cardona (2011), Jarauta Borrasca y Bozu (2013) y Falck (2013) analizan las potencialidades del portafolios como estrategia de formación, análisis y mejora de la práctica docente. Entre los hallazgos de las investigaciones se destaca el potencial del portafolios como estrategia formativa y de desarrollo profesional y su utilización como herramienta para la construcción de un nuevo profesionalismo orientado hacia la práctica reflexiva y se destacan sus posibilidades como un instrumento de mejora continua. Chetcuti, Buhagiar y Cardona (2011) se preguntan, además, si los docentes en formación siguen aplicando las estrategias reflexivas que adquirieron en su formación inicial en el profesorado durante su primer año de ejercicio de la docencia y concluyen afirmando que los docentes siguen aplicando informalmente las competencias reflexivas que adquirieron durante su formación, lo que les permite afrontar los nuevos desafíos de la docencia.

La investigación de Rodríguez y Rodríguez Illea (2014) también se refiere a la utilización de eportafolios, pero se centra en evaluar la calidad reflexiva de los profesores en el marco de un programa innovador de formación docente utilizando este dispositivo. Los resultados obtenidos muestran que el proceso reflexivo de los docentes se ve favorecido por la utilización del portafolios, y si bien se encuentran carencias en los niveles de reflexión, se concluye que este dispositivo contribuye a una percepción positiva sobre la mejora de su desempeño, a la planificación de las clases y a una mejora en la comunicación con los alumnos

Algunas investigaciones se han llevado a cabo en relación con el uso de los portafolios en instancias de clases numerosas, como una alternativa a la “clase magistral”. Cabero Almenara, López Meneses y Martínez (2012) y Sobrados León (2016), ambos de la Universidad de Sevilla, coinciden en afirmar que los portafolios digitales facilitan el conocimiento acerca del aprendizaje y las posibles dificultades de los estudiantes por parte de los profesores, y desde la óptica del alumnado permiten el conocimiento del propio proceso, del de los compañeros y estimula la responsabilidad compartida. Los aspectos más valorados fueron el trabajo en equipo. Los investigadores concluyen afirmando que este dispositivo puede favorecer una evaluación formativa y holística.

En el marco de un proceso de evaluación sumativa de docentes en formación, en la investigación que llevan a cabo Parks, Dredger y Hicks (2013), los estudiantes prepararon un eportafolios con el objetivo de evidenciar una práctica reflexiva y una

mejora en su aprendizaje. Los investigadores concluyen enfatizando la importancia de utilizar el dispositivo para privilegiar los procesos metacognitivos de los estudiantes, transparentando el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Recuperamos también los trabajos de Guerrero Cuentas (2015) y Salazar Mercado y Arévalo Duarte (2018) quiénes focalizan sus investigaciones en los portafolios como instrumentos didácticos en la educación superior. La investigación de Guerrero Cuentas se propone indagar las estrategias pedagógicas que contribuyen al funcionamiento del portafolios de los docentes universitarios de la Licenciatura de Estudios Pedagógicos, desde una mirada crítico-reflexiva sobre sus prácticas con el objetivo de construir nuevos saberes. Salazar Mercado y Arévalo Duarte (2018) realizan una revisión bibliográfica centrando su análisis en el portafolios como instrumento didáctico. Los investigadores concluyen ambas investigaciones resaltando la importancia de aplicar el portafolios como estrategia pedagógica para transformar la práctica docente. En el segundo caso se destaca al portafolios como un instrumento que favorece el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación generando autonomía y la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes.

Murillo Sancho (2012), Salariche (2016) y Chávez Ávila (2017) se centran en la apropiación del portafolios digital como un instrumento de reflexión y evaluación; en el caso de Chávez Ávila, en el marco de un proceso de evaluación institucional. En los tres trabajos se enfatiza el rol que tiene el portafolios en la mejora profesional. Salariche (2016) enfatiza la potencialidad del dispositivo para favorecer la reflexión y comprensión permanente, en contraposición con su utilización sólo como una herramienta de calificación y Murillo Sancho (2012) expresa que los portafolios tienen un rol fundamental en la evaluación universitaria. Las tres investigaciones concluyen manifestando que este dispositivo puede constituirse en una estrategia eficaz para la formación integral del docente.

En su tesis de maestría Andrea Samper (2017) presenta los resultados de la investigación realizada sobre los eportfolios de los estudiantes que finalizaron su carrera docente en el Alverno College de Milwaukee con el objetivo de obtener evidencia acerca de su potencialidad para formar docentes reflexivos. Samper realiza un análisis exhaustivo sobre el contenido del dispositivo y los niveles de reflexión de los estudiantes, y concluye su tesis expresando que los eportfolios promueven la reflexión sobre la práctica y “habilitan espacios de libertad para responder a la identidad del propietario” (2017:127).

Por último, Slepcevic y Stock (2018) investigan el impacto y la sostenibilidad en el tiempo de un eportfolio realizado por estudiantes de maestría por un lapso de tres años. Los investigadores remarcaron el impacto positivo de los eportafolios en los procesos de autoevaluación de los estudiantes y en la propia percepción acerca de sus competencias.

En este apartado hemos hecho un recorrido por las investigaciones que refieren a la implementación de los eportafolios como dispositivos reflexivos en la enseñanza superior

A continuación, nos referiremos a los autores que han clasificado los diferentes tipos y niveles de reflexión con el objetivo de poder valorar la profundidad y calidad reflexiva presente en los portafolios que analizaremos en este trabajo.

¿Cómo reflexionan los docentes?

Diferentes autores han conceptualizado y clasificado los tipos y niveles de la reflexión y nos abocaremos a detallarlos a continuación.

Comenzaremos por presentar a Farrell (1998, en C-W Chien, 2013) quien conceptualiza cinco aproximaciones de diversos autores al concepto de práctica reflexiva. El primer concepto es el de la racionalidad técnica, sustentado por Schulman (1987) y Van Manen (1977) quienes consideran la PR como un proceso de análisis de la conducta y las habilidades en un contexto de enseñanza sobre la base de un sustento teórico. Según Fuller (1970) son muchos los docentes que optan por este tipo de reflexión para recibir una retroalimentación inmediata de su práctica. Las siguientes dos aproximaciones se refieren a los conceptos de reflexión en la acción y sobre la acción de Schön (1987). El autor hace una distinción entre ambos conceptos refiriéndose al primero como la acción que ocurre simultáneamente con la práctica y al segundo como la acción que sucede una vez que la práctica ya transcurrió. Killion y Todnem (1991 en Anijovich *et al*, 2014), en cambio, hacen foco en una reflexión proactiva que guíe las acciones futuras con un sentido más práctico de la reflexión, si bien distinguen tres clases de reflexión: reflexión sobre la práctica, en la práctica y para la práctica. Las dos primeras son básicamente reactivas ya que se basan en algún evento específico que incita al docente a actuar con cierta premura. La reflexión para la práctica se focaliza en las acciones que el maestro debe tomar en el futuro en un intento por anticiparse a los problemas. (Killion y Todnem 1991, en Anijovich *et al*, 2014). La última distinción refiere al modelo de investigación-acción de Carr y Kemmis (1986) que se centra en la auto-reflexión en entornos

colaborativos para mejorar la racionalidad y justicia de las prácticas y la comprensión no sólo de las prácticas sino además de las instituciones donde estas prácticas son llevadas a cabo (Chin-Wen Chien, 2013).

Scanlon y Chemomas, (1997) proponen tres etapas de aprendizaje reflexivo: la conciencia o conocimiento cuando el individuo reconoce que le falta información, el análisis crítico que lleva a cabo a continuación y la nueva perspectiva que surge a partir del análisis. Kember (1999), no se refiere a etapas sino a tres niveles de reflexión: no reflexivo, reflexivo y reflexivo crítico. El primer nivel se refiere a acciones habituales que hacen uso del conocimiento existente y no se analiza ni se cuestiona su validez. El segundo nivel se refiere al contenido de la reflexión y a cómo se realizan esas reflexiones y, por último, el nivel reflexivo crítico que implica un cambio de perspectiva en los modos de interpretación de las situaciones analizadas, permitiendo reconfigurar las acciones.

Hatton y Smith (1995) clasifican cuatro niveles de reflexión. Éstos son descripciones no reflexivas, reflexiones descriptivas, reflexiones dialogadas y reflexiones críticas. Según Anijovich *et al* (2014), estas categorías tienen puntos en común con las propuestas por Ferry (1997), ya que ambos comienzan con un nivel descriptivo para luego ir avanzando hacia una comprensión más profunda, hasta llegar a una reflexión apoyada en conceptos teóricos considerando el contexto social, histórico y político.

Para finalizar, Van Manen sugiere un modelo de tres niveles jerárquicos de reflexividad (1977). En el nivel 1 la reflexión técnica se refiere principalmente a “la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula”. El acento estaría puesto en la aplicación eficaz de estrategias y conocimientos. El Nivel 2, la reflexión práctica, avanza en su conceptualización de la práctica, reflexionando sobre los presupuestos implícitos en la práctica, y sobre las consecuencias de tomar determinadas decisiones. El Nivel 3, la reflexión crítica, sería el de mayor profundidad e implica una reflexión crítica y cuestionamientos de índole ética, moral y normativa en relación con lo que sucede en el aula (Hatton y Smith, 1995).

Hemos hecho un recorrido por la conceptualización de los diferentes autores sobre los tipos y niveles de reflexión. Más adelante examinaremos el modelo de Larrivee (2008) en mayor detalle, ya que será utilizado para la clasificación de los niveles de reflexión de los docentes involucrados en esta investigación.

A modo de cierre de este capítulo podemos concluir que la construcción del rol docente requiere poner en diálogo la teoría con la práctica y para ello se debe poner en cuestión nuestro quehacer, con el objetivo de analizar y reconfigurar aquello que

realizamos cotidianamente. En palabras de Dewey “Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica” (Dewey en López Vargas y Basto Torrado, 2010).



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

Acerca de la práctica reflexiva como estrategia de formación y la profesionalización del Docente

En este capítulo exponemos el marco teórico al cual suscribimos que guiará nuestro análisis. A continuación, ahondaremos en la conceptualización del término Práctica Reflexiva y la profesionalización del docente desde la perspectiva de los referentes que hemos considerado para el presente trabajo y. En segundo lugar, abordaremos los portafolios como dispositivos que promueven la reflexión para luego presentar la Biografía Escolar como una potente estrategia narrativa para la promoción y el desarrollo de la reflexión. Finalizaremos con la descripción de la herramienta que utilizaremos para analizar los niveles de reflexión en las producciones que consideraremos.

En primer lugar, referimos a Donald Schön, quien es considerado uno de los pensadores más influyentes en relación con los procesos de aprendizaje del profesional reflexivo. Este autor argumenta que la profesión docente se caracteriza por la incertidumbre y la inestabilidad y postula que “la racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica” (1983:40) y no es adecuada para dar solución a los problemas prácticos que enfrentan los profesionales. La racionalidad técnica, afirma el autor, es la doctrina filosófica que se arraigó durante el siglo XIX, “como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad” (1989:40).

En este sentido, Schön expresa su desacuerdo con la existencia de una linealidad entre un conocimiento científico, considerado “superior” y el conocimiento práctico del aula, que estaría supeditado a éste. Por el contrario, valida la reflexión, a la que considera una forma de conocimiento en la acción, como una condición previa necesaria para enfrentar situaciones problemáticas singulares, permitiéndole al maestro optimizar sus respuestas a los imprevistos de su práctica. Su propuesta, la reflexión en (o desde) la acción surge entonces en oposición a la racionalidad técnica, para dar lugar a la profesionalización del docente.

Schön argumenta en favor de la profesionalización que según el autor se evidencia a partir de la habilidad de los practicantes para resolver los problemas singulares e inesperados que surgen en su práctica. Los modos que los profesionales tienen de

enfrentar estos desafíos se encuentran supeditados a su experiencia disciplinar, sus intereses y experiencias y por ello son diferentes entre sí. En ocasiones, los profesionales también se enfrentan con situaciones problemáticas que se presentan como un caso único, por lo cuál no se encuentran soluciones “técnicas” a partir de las teorías existentes. El autor prosigue argumentando que “Hay zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los cánones de la racionalidad técnica.” (Schön, 1992).

En contraposición con el modelo positivista, el autor propone partir de las competencias de la práctica y no de los saberes teóricos y el conocimiento profesional. Manifiesta que “No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte^x, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica” (Schön, 1992:25).

En su libro “El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan” (1983), Schön también se centra en una epistemología de la práctica. El autor sostiene que cuando actuamos espontáneamente en la vida diaria, a menudo no podemos decir qué es lo que sabemos y tampoco lo podemos describir. Prosigue diciendo que nuestro conocimiento es tácito^{xi} y está “implícito en nuestro patrón de acción” (1983:55). Más aún, Schön manifiesta que es el conocimiento en la acción del que depende todo profesional para actuar. El autor agrega que el “saber cómo” parte desde la acción y que “...la acción experta a menudo revela un “saber más de lo que podemos decir” (1983:56). El pensador luego se refiere al repertorio de acciones que el profesional desarrolla a medida que “practica” su práctica, aprendiendo qué buscar y cómo responder a las diferentes situaciones. De esta manera cada vez sufre menos sorpresas y su saber tiende a hacerse cada vez más tácito. De hecho, la profesionalidad del docente se vería evidenciada en cómo éste resuelve los problemas prácticos.

El modelo de Schön (1992) hace referencia a tres fases del pensamiento práctico, todas ellas necesarias para realizar una intervención sobre nuestra práctica: El conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción

^x El autor utiliza el término *arte profesional* en referencia a los tipos de competencias que los prácticos muestran en aquellas situaciones inciertas, singulares y conflictivas de la práctica.

^{xi} “Michael Polanyi en su libro “La dimensión tácita” (1967) acuña el término *conocimiento tácito*”. (Schön, 1983:33)

y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción, según el Schön (1992), es el “*saber hacer*” que orienta todas nuestras acciones en la práctica. Este conocimiento comprende dos aspectos, nuestros saberes teóricos que fueron adquiridos por haber estudiado y que coloquialmente podríamos llamar el *saber del libro* y el *saber-en-la-acción*^{xii} procedente de nuestra experiencia práctica y de nuestros conocimientos tácitos. Cuando el docente entra al aula, lleva consigo un caudal de conocimiento teórico y práctico, junto con experiencias y vivencias personales. Según el autor, éstos son conocimientos “que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior – ejecuciones físicas como el acto de montar en bicicleta – o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos el conocimiento está en la acción” (1992:35). Luego continúa diciendo que este conocimiento se manifiesta a través de una ejecución espontánea y habilidosa pero no siempre factible de ser explicitada verbalmente. Si bien en algunas ocasiones nos es posible realizar una descripción del conocimiento tácito mediante la observación y la reflexión, según el autor estas construcciones son siempre intentos de hacer explícito un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Una vez que hemos aprendido a hacer algo, luego podremos repetirlo con relativa facilidad, o como lo expresa Schön, sin tener que pensar en ello. El problema surge cuando durante la ejecución de una rutina familiar, se produce el factor sorpresa. Es a partir de esta sorpresa o variación en relación con lo esperado que se plantean dos posibilidades, la primera es no prestarle atención o relativizar sus síntomas. Como alternativa se propone una reflexión en la acción presente. Esta es la reflexión en y durante la acción a la que se refiere Schön y es una reflexión consciente, por lo menos en alguna medida y posee una función crítica ya que pone en cuestión el funcionamiento del conocimiento en la acción y nos da la oportunidad de reformular nuestras estrategias de acción, por medio de lo que el autor denomina una “experimentación *in situ*” (1992:38).

El autor describe a la reflexión en y durante la acción como el pensamiento que se produce en tanto el sujeto actúa. Surge de lo imprevisto de su práctica, cuando el profesional reflexivo piensa, evalúa y analiza en interacción con la problemática a resolver. En tanto el conocimiento en la acción es tácito y sin una reflexión consciente, ante la presencia de lo inesperado se produce una reflexión más consciente y crítica que

^{xii} Los guiones del *saber-en-la-acción* fueron incluidos por Schön y podríamos pensar que el objetivo del autor fue destacar que el saber se encuentra en la acción.

cuestiona el conocimiento tácito. La situación inesperada produce la búsqueda de nuevas respuestas y estrategias de acción y el conocimiento que se produce permite resignificar y reorientar la propia acción. Nos permite reflexionar sobre lo que estamos haciendo en un momento en el que todavía podemos intervenir en la situación actual, marcando una diferencia; nuestra acción de pensar nos sirve para reajustar lo que estamos haciendo en tanto los estamos haciendo. El autor justamente recalca que “lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción” (Schön, 1992:39).

Por último, Schön (1992) se refiere a la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Este tipo de reflexión toma la propia acción como un objeto de la reflexión, ya sea para compararla o para hacer un análisis crítico. Este pensamiento *a posteriori* de la acción supone un análisis y evaluación acerca de la práctica luego de sucedida y analiza las dos fases anteriores en relación con las características y procesos de su propia acción. Esta fase de la reflexión constituye una parte esencial del proceso de formación continua y aprendizaje permanente del profesor en interacción con la situación y es en la que nos concentraremos prioritariamente en este trabajo.

Este tipo de conocimiento es el que permite que el docente ponga en consideración las características de la situación problemática en cuestión, los procedimientos que se han considerado para su resolución, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, sus creencias, vivencias y experiencias previas. Schön sugiere, también, que la reflexión sobre la acción le permite anticipar y lo prepara al docente para que pueda reflexionar más rápido en la acción.

Es importante destacar que los tres componentes del pensamiento práctico que postula Schön no serían entendidos como independientes entre sí, sino que se encuentran interrelacionados. La carencia de alguno de ellos podría impactar negativamente, desequilibrando un proceso de reflexión efectivo

Argyris también se interesó en la reflexión en la acción y junto con Schön analizaron las diferentes teorías de acción que determinan el comportamiento de los profesionales (Argyris y Schön, 1974). Ellos sugieren que las personas poseen mapas mentales que explican cómo actúan en determinadas situaciones. Estos autores analizaron lo que llamaron las teorías adoptadas^{xiii} y las teorías en uso y definieron a las primeras, las teorías adoptadas, como aquellas a las que el profesional se refiere cuando

^{xiii} En su idioma original los autores se refieren a ellas como “espoused theories”.

le preguntan cómo se comportaría en una determinada situación. Éstas serían aquellas teorías de acción en las que el sujeto cree, las que sustenta y comunica a los demás como propias. Sin embargo, la teoría que domina sus acciones y que pone en práctica, la teoría en uso, podría ser diferente e incompatible con sus teorías adoptadas. Esta incompatibilidad entre las dos teorías que gobiernan su comportamiento podría incluso pasar inadvertida por el profesional, sin ser consciente de ellas. Es por eso que los autores enfatizan que el mero hecho de preguntarle a una persona acerca de sus teorías en uso no conduciría a una respuesta satisfactoria o consecuente con la realidad. La única manera de reconstruir las teorías en uso de un profesional sería por medio de la observación de su comportamiento; es decir que las teorías en uso se manifiestan en el comportamiento del individuo. La pregunta que se hacen los autores a partir de esta realidad es cómo se puede dar cuenta de las teorías en uso cuando no se manifiestan en la acción. Aquí es donde aparece el término “conocimiento tácito” acuñado por Polanyi (1967) al que ya nos hemos referido. Esta idea resulta útil para explicar la existencia tácita de las teorías en uso aún cuando no han sido explicitadas ya sea por medio del comportamiento o de la palabra. Argyris y Schön continúan manifestando que cuando formulamos nuestras teorías en uso estamos haciendo explícito nuestro conocimiento tácito. Cuando aprendemos a poner en acción una teoría adoptada, estaríamos revirtiendo este proceso, promoviendo que un conocimiento explícito sea internalizado y se transforme en conocimiento tácito. Los autores prosiguen argumentando que aprender una teoría de acción para ser competente en la práctica profesional no consiste en poder recitar la teoría sino en poder ponerla en práctica recurriendo a nuestros saberes tácitos. El propósito de la PR sería develar la teoría en uso.

Argyris y Schön (1974) proceden luego a explicar el aprendizaje de bucle simple y doble en el contexto de las teorías en uso. En relación con el primero, el aprendizaje de bucle simple, Argyris y Schön explican que este aprendizaje sucede, por ejemplo, cuando el sujeto aprende técnicas de supresión de un conflicto. No se cuestiona la situación sino simplemente se aprende a convivir con ella para alcanzar los objetivos establecidos. En el aprendizaje de bucle doble, sin embargo, y continuando con el ejemplo de los autores, el aprendizaje sucede cuando el propósito es dejar que el conflicto emerja, para de ese modo proceder a solucionarlo. Es decir, se cuestionan y analizan críticamente los fundamentos de las decisiones que se han tomado para poder producir un cambio. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2014:18) manifiestan que

Cuando dados o elegidos algunos objetivos, o planes de acción (o contenidos o estrategias de

enseñanza para nuestro caso) son operacionalizados antes que cuestionados, se describe una situación de aprendizaje de “bucle simple”. No hay reflexión válida en la elección. Solo se trata de encontrar los medios adecuados para los fines preestablecidos. (...) cuando la alternativa es cuestionar las variables directivas, realizar un análisis crítico de ellas, se trata de un aprendizaje de “bucle doble”. Este aprendizaje conlleva una modificación en las variables directivas, que tracciona un cambio en la estructura de las estrategias en las consecuencias.

El objetivo, entonces, es favorecer una práctica reflexiva en los docentes trabajando para que los docentes logren un aprendizaje de “bucle doble”.

Además de Argyris y Schön, algunos otros autores sitúan a la formación docente inicial y continua dentro de un marco de profesionalización del oficio de enseñar, a partir de sus ideas. Entre ellos se encuentra Phillippe Perrenoud a quién discutimos a continuación.

Perrenoud (2004) se apoya en la concepción de Schön acerca del profesional reflexivo y expresa que para que se produzca la profesionalización del rol del enseñante, los agentes intervinientes deben desear y fomentar dicho proceso y deberán hacerlo en forma sostenida durante decenas de años. En caso contrario, alerta el autor, que

(...) es posible que el oficio de enseñante se oriente cada vez más hacia la dependencia, hacia la “proletarización” (Bourdoncle, 1993, Perrenoud, 1996 en Perrenoud, 2004). Entonces, los enseñantes quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones cada vez más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la *noosfera*, (Chevallard, 1991 en Perrenoud, 2004), el conjunto de especialistas que idea los programas, la organización del trabajo, las didácticas, las tecnologías educativas, los libros de texto y otros medios de enseñanza, las estructuras, los espacios y los calendarios escolares.

Perrenoud (2004) inicia la discusión trazando una distinción entre profesión y oficio. El autor manifiesta que el término profesionalización es algo ambiguo y que “la profesionalización del oficio de enseñante consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte *profesional* de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir” (2014:10). Continúa diciendo que todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios son profesiones, resaltando de esta manera la importancia del saber práctico. El autor traza una diferencia en relación a los usos que se le da al término en las diferentes culturas y prosigue argumentando que el uso anglosajón que se le concede al estatus de profesión está relacionado con que aquellos que la ejercen tienen autonomía en sus procedimientos de trabajo y sus decisiones.

En este sentido, el profesional no conoce de antemano la solución a los problemas que emergen de su práctica cotidiana, sino que la va elaborando sobre la marcha a medida que los problemas se presentan y puede llevar esto a cabo en virtud del saber académico, especializado y experto que posee. Este proceso, además de exigir un conocimiento

específico, exige a la vez una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas, que le permitirán al profesional la resolución de aquellas situaciones complejas y singulares que se presenten. La formación de profesionales de la educación exigiría entonces un equilibrio entre el aprendizaje de la teoría, de las reglas y su respeto por un lado y de la construcción del criterio profesional y de la autonomía para tomar decisiones, por el otro. Perrenoud continúa diciendo que la esencia del concepto de profesionalización sería justamente la actitud “que promueve la formación de personas lo bastante competentes como para saber «cuál es su cometido», sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados” (2004:11). Continúa expresando que sería importante construir y actualizar competencias tales como la autonomía y la responsabilidad, presentes en todo profesional de pleno derecho. El autor argumenta que “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*” Perrenoud (2004:12).

Si bien Perrenoud resalta la importancia de reflexionar en y sobre la acción, también destaca la importancia de llevarlo a cabo de manera permanente. Todos reflexionamos en la acción o bien sobre la acción, pero eso no nos convierte en profesionales reflexivos. Sin una PR consistente y permanente podríamos repetir los mismos errores una y otra vez. Es la práctica continua, no episódica la que nos convierte en profesionales reflexivos; una forma de identidad o *habitus* que nos identifica en el ejercicio cotidiano y permanente de la PR.

Perrenoud se interroga, además, en relación con los enseñantes principiantes. ¿Debe emplearse con ellos la PR o dejarla para más adelante, y que los responsables de la formación continua de los enseñantes la promuevan? ¿Se encuentran los docentes noveles preparados para abandonar la búsqueda de fórmulas y verdades que les dan seguridad, se pregunta el autor? Perrenoud luego procede a enfatizar la importancia de iniciar la PR con los docentes principiantes, quiénes, a pesar de sus miedos e inseguridades podrían estar abiertos al camino de la reflexión siempre y cuando el camino a recorrer sea claramente explicitado.

Como Schön, Perrenoud (2004) también se refiere a tres diferentes etapas de la reflexión: la reflexión en plena acción, la reflexión fuera del impulso de la acción y la reflexión sobre el sistema de acción, siendo estas tres facetas complementarias. Luego el autor expresa que en la reflexión en plena acción el profesional tiene poco tiempo para reflexionar. Las micro decisiones que debe tomar (Eggleston, 1979 en Perrenoud, 2004)

ponen en marcha una actividad mental que aparecería “pre reflexionada”, sin una conciencia deliberada sobre los procesos reflexivos que está transitando. Tampoco se tiene acceso a una opinión externa o la posibilidad de solicitar tiempo para reflexionar. Con respecto a esto último, sin embargo, el autor hace referencia al “saber de inacción”, una forma de sabiduría incorporada al *habitus* que justificaría la necesidad de una respuesta posterior al problema, otorgándole al maestro la posibilidad de tiempo accesorio para una reflexión más meditada. Perrenoud (2004) también se refiere a los comportamientos que se transforman en problemas por el hecho de presentarse en forma reiterada. Al manifestarse repetitivamente, el profesional se enfrenta a una serie de situaciones parecidas que permiten un análisis más pausado para evaluar la problemática completa, permitiendo que se forme una opinión o evalúe posibles estrategias. El autor expresa que, “...es importante que los practicantes desarrollen una capacidad reflexiva movilizable «en el apremio y en la incertidumbre» (Perrenoud, 1996 en Perrenoud, 2004) y resalta la importancia de crear ocasiones para reflexionar durante la formación.

Perrenoud (2004) se refiere luego a la reflexión fuera del impulso de la acción. Este tipo de reflexión se presenta luego de la acción ha finalizado y se reflexiona sobre lo sucedido; sobre el resultado de dicha acción. El autor sugiere que a menudo es *retrospectiva y prospectiva*. Cuando la reflexión se concentra en aquello que sucedió y capitaliza la experiencia, transformándola en conocimiento, podemos afirmar que es retrospectiva. Cuando se produce en momentos de planificación de una actividad nueva o anticipándose a un acontecimiento, actividad o problema, podemos afirmar que es prospectiva. En todo caso, ocupa bastante tiempo libre del profesional, incluso, como afirma el autor, los acontecimientos más recientes van cubriendo constantemente los precedentes, promoviendo una reflexión continua. También hay acciones que se repiten y se plantean como objetos de reflexión casi permanentes, sobre “*las estructuras relativamente estables de su propia acción y sobre los sistemas de acción colectiva en los que participa*” (Perrenoud 2004: 36). Ese en estas instancias en que se reflexiona sobre el sistema de acción.

Perrenoud (2004) prosigue argumentando que dado lo ambiguo de la expresión que a veces designa acción a un acto individual y en otras ocasiones se refiere a la acción humana en general, sería más pertinente hablar de una *reflexión sobre el sistema de acción*. El autor expresa que las situaciones y las tareas se parecen y que nuestras acciones son “...*variaciones sobre una trama bastante estable*. Podemos llamar esta trama «estructuras de la acción » o *esquema de acción*, en el sentido piagetiano”

(Perrenoud, 2004;37), es decir que son acciones que se pueden generalizar o se puede definir que tienen en común las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción (Piaget, 1973, en Perrenoud, 2004). Un esquema guía la acción, pero no impide la variación, innovación, transformación o modificación. Aun cuando seguimos caminos estables ante situaciones análogas, estas acciones no implican acciones irreflexivas sino una forma estable de afrontar las situaciones que se presentan, aún cuando no seamos conscientes del hecho que nuestros actos siguen estructuras estables.

La reflexión sobre su acción y sobre sus esquemas de acción incluye a los sistemas sociales y la relación que el profesional tiene con los demás. Según Perrenoud (2004), el *habitus* es el producto de lo que se ha vivido en otros momentos y entornos y con otros actores. La reflexión sobre la acción es también una forma de reflexión sobre la relación con otros y sobre las dinámicas de los grupos y las organizaciones.

Por último, Perrenoud (2004) se refiere a los motores de la reflexión que evidencian cómo y porqué el docente reflexiona. Estos se relacionan con las preguntas que los docentes se formulan acerca de su propio accionar como podrían ser los problemas que deben resolver, las crisis que se presentan, las decisiones a tomar, la regulación de las relaciones con otros y también con una búsqueda de sentido, como por ejemplo la búsqueda de identidad, la autoevaluación, su deseo de comprender lo que pasa o la lucha ante la rutina y el aburrimiento, entre otros. Un profesional reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial o en los primeros años de su práctica. Por el contrario, revisa constante y sistemáticamente su accionar entrando en lo que el autor llama “un espiral sin fin de perfeccionamiento” (2004:43). Esta actitud reflexiva no se construye espontáneamente sino, por el contrario, el autor manifiesta que requiere ser puesta en el centro del desarrollo y de la formación tanto inicial como continua de los docentes.

Para resumir, Perrenoud (2004:23). sostiene que “El análisis de la práctica, el trabajo sobre el *habitus* y el trabajo por situaciones-problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva y se refieren a ella abiertamente. Pero no bastan”. El autor recomienda tomar a la PR como el hilo conductor de la formación docente de principio a fin. El reto estriba en “contar con lugares, quizá los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad. En pocas palabras, solo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una *práctica reflexiva*, en virtud de esta fórmula paradójica que tanto gusta a Merieu: «Aprender a hacer lo que no

se sabe hacer haciéndolo» (Merieu, 1996 en Perrenoud, 2004:17).

A continuación, ahondaremos algunos de los dispositivos de reflexión que se utilizan en el Profesorado Universitario seleccionado, como una práctica sistemática de la asignatura ARPE. Comenzaremos por la Autobiografía Escolar.

La Autobiografía Escolar: un relato reflexivo de experiencia en tanto alumno

Nos enfrentamos a nuevos escenarios sociales y culturales en las escuelas. Nuevas modalidades las atraviesan. Sin embargo, las prácticas docentes no siempre acompañan estos cambios (Alliaud, 2004). Los modos verticalistas e impositivos de producir cambios en el ámbito de la educación han afectado de manera negativa las condiciones laborales y la vivencia de la profesión de los docentes (Bolívar, 2010). Se hace necesario, entonces, encontrar otras vías, con el objetivo de que los docentes puedan comprender sus vivencias y resolver la crisis identitaria que enfrentan. Un camino posible estaría dado por el trabajo con las biografías de los sujetos y su reconstrucción tanto retrospectiva como prospectiva, ya que

“Los estudios biográficos ponen de manifiesto que la profesionalidad docente, además de la dimensión de conocimiento y saber hacer, se sostiene cotidianamente en la dimensión emocional, como la pasión que “mueve” a actuar, siendo un oficio donde lo profesional no puedes ser disociado de lo personal” (Bolívar, 2010).

Si bien en esta investigación no nos centramos en la formación inicial sino en ejercicio de los profesores, hacemos foco en la formación de profesionales cuya profesión de base no es la docencia y con escasa experiencia en el aula algunos de ellos; consideramos que, en cierto sentido, el abordaje de las asignaturas pedagógicas podría equipararse a una formación inicial ya que no han sido abordadas en sus estudios de base. Es por ello que recuperamos algunas investigaciones acerca de la formación inicial de los maestros. Estos autores se refieren a la formación como una “empresa de bajo impacto” (Edelstein, 1995; Vezub, 2002; Lacey, 1997; Hargreaves, 1999 en Alliaud, 2003, entre otros) y manifiestan que los docentes noveles aún “habiendo adoptado nuevas filosofías de enseñanza y aprendizaje durante su formación, revierten rápidamente una vez empleados en las escuelas (2003:12). Este sería uno de los aspectos que nos preocupan y que discutimos en esta sección: la persistencia de aquellas creencias y presupuestos que adoptamos durante nuestro paso por la escuela y que no han sido revisados.

En su tesis de doctorado, Alliaud (2003) expresa que lo que los docentes valoran más de su formación inicial son las prácticas y manifiestan que, el ámbito escolar es lo

que más influencia tuvo en relación a su desempeño, incluso mayor influencia que aquello que habían aprendido en instancias formales de formación. En relación a los docentes que cursaron el Profesorado Superior durante el período 2018-2019, en la segunda actividad que realizaron en sus portafolios destacan que tanto las Prácticas Docentes como las Prácticas Simuladas significaron hitos importantes en su proceso formativo por la oportunidad que estas instancias ofrecen de revisión, retroalimentación y reflexión compartida acerca de lo realizado.

Uno de los supuestos que guía esta tesis es que el trayecto escolar tiene consecuencias en la práctica profesional de los docentes, ya que éstos tenderían a reproducir un modelo aprendido durante su propia escolaridad, en detrimento de aquello que aprendieron en su formación inicial y continua. De la misma manera, esto podría incidir en su formación en el Profesorado Superior si no se pusieran a disposición dispositivos, instancias y espacios de reflexión. Ofrecer a los docentes la oportunidad de revisar sus prácticas con el andamiaje e intercambio con otros, tanto tutores como pares, significa una oportunidad de examinar nuevamente creencias y supuestos aprendidos durante trayectoria escolar y socialización profesional.

En el capítulo anterior discutimos el desplazamiento de las diferentes concepciones sobre formación desde un enfoque que valoriza el saber experto hacia uno que enfatiza el saber experiencial como una fuente de conocimiento y aprendizaje, que permite compartir saberes y construir estrategias pedagógicas. Discutimos, además, la importancia de la narración, y nos referimos a los docentes como portadores de saberes experienciales que han adquirido a lo largo de su trayectoria. También expresamos que estos saberes prácticos presentan una posibilidad de ser una actividad formadora sólo en la medida en que sean objeto de reflexión y diálogo y sean contrastados con la teoría; permitiendo la reconstrucción del conocimiento tácito del docente.

Este saber de la experiencia no se asocia específicamente con la cantidad de años vividos o transitados en el ámbito escolar, sino con la posibilidad de poder transmitir ese saber; se iría construyendo a lo largo de la trayectoria de los maestros y sería el resultado de sus acciones y sus decisiones a lo largo del tiempo. De allí que resaltamos la necesidad de revisar y analizar las trayectorias docentes.

En ese sentido coincidimos con los autores mencionados en referencia a que los maestros han dado sus primeros pasos como aprendices del oficio de enseñar durante su prolongada estadía como alumnos. Abordar esta fase formativa “clave” resultaría sumamente enriquecedor para comprender la práctica profesional. Como Ferry (1997),

Alliaud (2004) considera que éste sería el primer trayecto formativo o la primera instancia de formación docente ya que los maestros han aprendido “en situación” durante su larga estadía en la escuela y que este trayecto dejaría improntas en quiénes enseñan y acuerda con Lortie (1975) y Jackson (2002), quienes alertan sobre las huellas que permanecen de este período de aprendizaje informal o implícito y también alientan a revisarlo para comprender sus efectos.

La autora continúa haciendo referencia a la “gramática escolar” y a las coincidencias en los relatos que perduran de los docentes y plantea que los maestros han sido “formados o formateados por un “programa institucional” (cf Dubet, 2003) constituido en la modernidad que tiene una determinada forma y modos de socialización específicos” (Alliaud, 2004:3) e insta a revisar y re-estructurar ese formato en función de los desafíos del presente.

A partir de lo que antecede, reiteramos que la primera instancia de formación de los maestros que sucede durante su escolaridad, tiene incidencia en su modo de enseñanza posterior. Bajo este paradigma, estos docentes ya no son considerados inexpertos, sino que tienen modelos de enseñanza y concepciones acerca del contexto escolar que reconocen como familiar cuando retornan a él. Esa familiaridad percibida será la que favorecerá “que los esquemas o modelos conformados por los maestros a lo largo de la propia trayectoria escolar actúen conformando sus prácticas y representaciones” (Alliaud: 2004:3). Cuando se encuentren en ejercicio, si esos esquemas y modelos no han sido puestos bajo la lupa para ser revisados, seguirán conformando un modelo para la práctica. Aquellos maestros “formateados” deberán revisar sus juicios, prejuicios, modos de ser y de hacer, para poder enfrentar una escuela que cambió su funcionamiento.

Siguiendo esta lógica, se presenta la necesidad de que los docentes tanto en la formación inicial como en servicio tengan espacios para recuperar las vivencias de su trayectoria escolar para analizarla e interpretarla por medio de la narrativa biográfica y la puedan vincular con su práctica profesional.

La biografía y la autobiografía surgen, como una propuesta formativa que podría tener incidencia en la formación tanto de docentes noveles como experimentados. Ambos términos refieren a relatos personales. La autobiografía incluye narraciones que el protagonista recupera sobre su propia historia de vida y la biografía es narrada en tercera persona ya que se trata de un relato externo al protagonista que recuperó por medio de documentos y entrevistas al protagonista, entre otros. El objetivo de la autobiografía,

según Anijovich *et al* (2014) es recuperar vivencias del pasado para interpretarlas y otorgarles significatividad en el presente.

En las escuelas, la función de estos dispositivos sería la de recuperar saberes y modos de hacer que los docentes ya traen a sus prácticas en el aula. Este conocimiento tácito no ha sido revisados ni traído a la conciencia y las historias que contamos son un modo de darle sentido a nuestras experiencias y de hacer explícito ese conocimiento tácito. Las historias vividas y relatadas por los maestros representan la posibilidad de reflexionar no solo sobre la dimensión del conocimiento sino también sobre la dimensión emocional y su identidad como docentes, y resultan una poderosa herramienta de formación que les permitirá reorganizar sus conocimientos y sus prácticas.

Freema Elbaz (2002) se refiere a estos relatos y manifiesta que se pueden identificar tres momentos o etapas en ellos, que no guardan un orden preestablecido y tampoco se atraviesa siempre por todos, necesariamente. El primer momento sería descriptivo, y en él se relata alguna experiencia personal que debería transmitir un momento de aprendizaje y las sensaciones del descubrimiento personal. El segundo momento sería narrativo y la descripción pasaría a adoptar la forma de un relato. En este momento aparecen los conflictos, se utilizan metáforas y surgen las conceptualizaciones para encuadrar el relato. El último momento, el interrogativo, es cuando se produce la toma de conciencia y aspectos que estaban velados salen a la luz.

La tarea de reconocer las marcas que han dejado en nosotros aquellos docentes de nuestro trayecto escolar sólo podrá salir a la luz en tanto se pueda acceder al trayecto biográfico vivido. Este trayecto da cuenta de lo que el docente ha aprendido “...en situación: es lo vivido y aprendido” (Larrosa, 2000 en Alliaud y Antelo, 2009:53) y las trayectorias formativas de los docentes son, justamente, actividades socialmente situadas que tienen un sentido único y singular. Otra consideración a tener en cuenta es que la práctica fue concebida en una determinada dimensión histórico social, que influye en el quehacer de los sujetos, tengan o no conciencia de ella. Es por eso que es importante, también, examinar las condiciones en que estas prácticas se produjeron.

A pesar de la singularidad que caracteriza las biografías docentes, Alliaud y Antelo (2009) han detectado algunas recurrencias en los relatos. Primeramente, se refieren a las coincidencias en relación al proceso de aprendizaje y formación que están transitando los docentes noveles. Estos maestros suelen expresar que les falta aprender, pero también manifiestan su disposición para hacerlo. Su falta de competencia para enseñar les preocupa aún cuando reconozcan que van aprendiendo día a día en la práctica.

Otro aspecto en el que los docentes parecen coincidir es el sentimiento de autoexigencia que surge de la idealización de la tarea docente; pero aún cuando se sienten exigidos por la tarea, suelen expresar que sienten pasión por lo que hacen, mostrándose involucrados y preocupados por cada alumno. El placer y la pasión conviven con el miedo y la incertidumbre ante los primeros desempeños.

Otra coincidencia en el relato al que los autores hacen referencia es “El personaje de la *maestra buena*, que en los relatos autobiográficos se impone ante la *buena maestra*”. La maestra buena es la que quiere, mimar, ayuda, escucha, denota gusto y pasión por lo que hace. Es querida y reconocida “sobre todo cuando promueven situaciones que individualizan” (Alliaud y Antelo, 2009:57). El afecto y el vínculo aparecen recurrentemente como elementos que definen la tarea de enseñar, aunque en diferente medida. La vuelta a la escuela puede producir la remembranza de aspectos oscuros, pero también el reencuentro de un espacio que habilita a hacer lo que siempre se deseó: enseñar. Se presentan relatos de maestros que ofrecen afecto y contención, pero también de maestros exigentes. Esta última condición parecería querer contrarrestar el ser demasiado bueno ya que podría significar que no puede “controlar” al grupo. Esta última condición es identificada por muchos como una cualidad del buen maestro. Hemos observado que la “*maestra buena*” también se encuentra presente en los relatos del portafolios de los docentes del profesorado, así como también las referencias a la exigencia y a la pasión por la enseñanza.

Maggio (2012) refiere a un concepto potente, el de la enseñanza poderosa, que nos interesa abordar dado que aparece también en los portafolios analizados. Describe seis características de estas prácticas que hacen que sean memorables, y hemos observado que los docentes suelen hacer referencia a ellas en sus narraciones. Estas son: dar cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar en el modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que es en sí original y finalmente, conmueve y perdura. La primera característica da cuenta del abordaje más actual, no se puede enseñar lo perimido, como sugiere la autora. El modo de la disciplina implica incorporar los marcos epistemológicos y metodológicos que sostienen y dan sentido a las prácticas. Mirar en perspectiva apunta a la diversidad de miradas permitiendo otros puntos de vista, se piensa en la realidad presente, es original y conmueve por lo cual perdura.

Hemos hecho un recorrido por el marco teórico que sustenta la autobiografía como una “empresa de alto impacto” en la formación docente (Alliaud, 2003) y la incidencia

de la reflexión. A continuación, nos adentramos en los portafolios docentes, dispositivo que se utiliza para favorecer la reflexión en la institución que seleccionamos para la presente investigación.

El portafolios como dispositivo de reflexión

A continuación, retomamos la discusión sobre los dispositivos narrativos que según la bibliografía que hemos consultado favorecen la reflexión.

Comenzamos con la categorización de portafolios que ha adoptado el Profesorado Universitario; la de Smith y Tillema (2003), y a continuación procedemos a analizarla en mayor detalle.

Para comenzar, estos autores discuten el término portafolios ya que manifiestan que no siempre queda claro a qué refiere. Ellos sostienen que desde sus orígenes ya se presentaba como una alternativa de evaluación ya que ofrecía la posibilidad de documentar y reflexionar sobre los logros de los alumnos. Se los consideraba una herramienta para el aprendizaje y permitía ofrecer retroalimentación sobre el proceso (Sadler, 1998 en Smith y Tillema 2003). Características tales como el diálogo, la colaboración y la reflexión eran consideradas esenciales en el proceso de construcción del portafolios (Shulman, 1998) y su fortaleza residía precisamente en ese proceso de elaboración y el aprendizaje que implicaba.

Smith y Tillema (2003) continúan diciendo que se promueve el uso de portafolios en variados contextos educativos y para diversos usos (evaluación sumativa, formativa, selección, promoción, reflexión y desarrollo profesional), pero alertan sobre las posibles tensiones entre la selección de evidencia y la reflexión.

En su clasificación los autores diferencian dos dimensiones. La primera está relacionada con el propósito del portafolios, ya sea si está orientado a la selección y promoción o al desarrollo y el aprendizaje y la segunda se relaciona con el marco en el que se utiliza; si es un requisito externo o si su uso es voluntario. Estas dos dimensiones originan cuatro tipos de portafolios: el portafolios *dossier*, el portafolios de formación el portafolios reflexivo y el portafolios para el desarrollo personal^{xiv}.

^{xiv} Su denominación en inglés: *Dossier Portfolio, Training Portfolio, Reflective Portfolio y Personal Development Portfolio*.

El primero de ellos, el *dossier*, es un registro de logro, una colección de trabajos obligatorios seleccionados con objetivos de admisión o de promoción. En cuanto al segundo, el *training portfolio* o portafolios de formación, es una muestra de trabajos también recolectada en forma obligatoria, cuyo objetivo es resaltar la competencias y habilidades de quién los produce para evidenciar los aprendizajes durante un curso o período de formación. Este portafolios suele tener un formato fijo. El tercer tipo de portafolios es el reflexivo o *Reflective Portfolio* que muestra una colección de trabajos que evidencian los logros y cuyo objetivo es también la promoción o admisión a alguna entidad. Los trabajos muestran un conjunto de competencias claves y o buenas prácticas y el formato favorece la autoevaluación. La recolección de evidencia es importante pero tanto o más lo es la justificación que la acompaña. Finalmente, el último tipo de portafolios dentro de la clasificación de Smith y Tillema (2003) es el portafolios de desarrollo personal o *Personal Development Portfolio*. Este portafolios es una evaluación personal y una reflexión sobre algún tipo de crecimiento profesional a largo plazo. La recolección de trabajos presenta la oportunidad de discutir, dialogar y de valorar las producciones del autor, en tanto le ofrece la posibilidad de construir su identidad. Los autores resaltan la importancia de las conversaciones entre pares y colegas sobre la colección de trabajos, con el objetivo de reflexionar sobre las experiencias presentadas.

El siguiente cuadro visibiliza claramente los diferentes tipos de portafolios en relación con las dimensiones establecidas por sus creadores.

Cuadro 1 - Tipos de portafolios

Propósito de Selección (Promoción, certificación)	
<i>Dossier</i>	<i>Reflective Portfolio</i>
Uso obligatorio	Uso Voluntario
<i>Training Portfolio</i>	<i>Personal Development Portfolio</i>
Propósito de desarrollo y aprendizaje	

Fuente: Smith y Tillema (2003)

Smith y Tillema advierten sobre la importancia de identificar las fortalezas de los diferentes tipos de portafolio para aprovechar al máximo los beneficios que cada uno

presente (Smith y Tillema, 2003). Si bien se preguntan sobre el impacto que podría tener en los docentes el hecho de que su uso fuera obligatorio y su propósito de selección; contrario a sus expectativas, los autores concluyen en su investigación que los portafolios que obtuvieron mejores críticas de los docentes que los utilizaron fueron aquellos dos cuyo propósito es el desarrollo y aprendizaje de los docentes involucrados: el *Personal Development Portfolio* y el *Training Portfolio*, siendo este último el tipo de portafolios utilizado por los docentes del Profesorado Universitario. Este dispositivo es presentado en la materia ARPE para la evaluación final de los docentes en formación, si bien contiene trabajos que han sido elaborados durante el período de dos años del profesorado y se invita a los docentes a integrar saberes y reflexionar sobre sus producciones. Se ofrece una definición de portafolios en la consigna según los autores que hemos discutido y se propone una estructura para su elaboración. Nos detendremos en mayor detalle en este dispositivo en el capítulo 4 de esta tesis.

Niveles de Reflexión

En este apartado discutiremos la clasificación de Larrivee (2008), que utilizamos en esta investigación para clasificar los niveles de reflexión de los docentes. Hemos elegido esta herramienta ya que consideramos que es la más completa e integra elementos de las categorías de otros autores, como Van Manen (1977) y Hatton y Smith (1995).

En su trabajo, Larrivee (2008) expresa su preocupación en relación a la falta de una definición apropiada de los diferentes niveles reflexivos y expresa que en la bibliografía sobre el tema la PR se refiere a instancias tan diversas como el análisis de un solo aspecto de la práctica del aula, a analizar las implicancias éticas, políticas y sociales de las prácticas de enseñanza.

La autora analiza las categorizaciones de diferentes autores en las últimas décadas (Day, 1993; Farrell, 2004; Handal y Lauvas, 1987; Jay y Johnson, 2002; Van Manen, 1977) y encuentra que la mayoría de ellos se utilizan escalas de tres niveles de reflexión:

Nivel I: Se focaliza en las acciones y habilidades de episodios aislados de enseñanza

Nivel II: Se avanza en la consideración de los fundamentos y teorías de la práctica

Nivel III: Los docentes analizan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza

Larrivee (2008) se basa en estos tres niveles de reflexión para desarrollar su herramienta, pero agrega un cuarto nivel y los denomina: pre-reflexión, reflexión

superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica (2004 en Larrivee, 2008).

A continuación, se detalla el cuadro de referencia que describe cada uno de los niveles en detalle.

Cuadro 2: Caracterización de niveles de reflexión según Larrivee (2008)

Niveles de reflexión	
Nivel 1 Pre-reflexión	Opera en forma automática y rutinaria. Reacciona de manera refleja, sin análisis previo. Atribuye la responsabilidad de los problemas a otros: considera que las circunstancias que los originan están fuera de su control. Sus creencias y su posición en relación a las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en pruebas, experiencia, investigaciones o marcos teóricos. No considera las necesidades particulares de los estudiantes.
Nivel 2 Reflexión Superficial	Se focaliza en métodos y técnicas para alcanzar objetivos determinados. Sus creencias y su posición en relación a las prácticas de enseñanza se basan en la experiencia sin tomar en cuenta las teorías pedagógicas. Se preocupa por la eficacia de las acciones, pero no considera la finalidad, ni los valores y creencias que las fundamentan. Reconoce las necesidades de los alumnos y realiza algunos ajustes a su práctica.
Nivel 3 Reflexión pedagógica	Piensa constantemente en su práctica pedagógica para optimizar las experiencias de aprendizaje. Su objetivo es lograr una mejora constante y que todos los alumnos aprendan. Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos que contempla la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica. Sus creencias y su posición en relación a las prácticas de enseñanza se basan tanto en evidencias de la experiencia como en investigaciones y teorías pedagógicas. Su mirada sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje es multidimensional y puede analizar un acontecimiento desde perspectivas distintas. Considera la mirada y opinión del alumno.
Nivel 4 Reflexión crítica	Investiga tanto las acciones de enseñanza como los procesos de pensamiento. Reflexiona sobre las implicancias éticas y morales y las consecuencias que sus acciones pueden generar. Evalúa tanto las concepciones filosóficas como las prácticas de enseñanza. Es consciente que las creencias personales, valores, posicionamientos, improntas familiares y las condiciones culturales impactan en los estudiantes. Está atento a las condiciones sociales que sus prácticas desarrollan y se preocupa por la equidad, la justicia social y por promover ideales democráticos.

Fuente: Larrivee (2008: 342-343) (Cuadro recuperado de la tesis de Samper, 2017)

Larrivee (2008) aclara que, si bien se supone que la PR se va desarrollando en etapas, los docentes pueden reflexionar simultáneamente en diferentes niveles y que este proceso debería ser considerado un espiral interactivo y continuo de reflexión (Regan *et al*, 2000 en Larrivee, 2008). La autora sigue diciendo que hay una distinción implícita en

la calidad de la reflexión, desde una reflexión trivial hacia una significativa, o sea las jerarquías más altas de pensamiento. En la actualidad, algunos autores acuerdan en que los docentes noveles y en formación reflexionan en un nivel mayoritariamente descriptivo pero sostienen que pueden adquirir habilidades de reflexión de orden superior si se favorecen intervenciones estratégicas en tal sentido (Brooksfield, 1995; Cole & Knowles, 2000; Griffin, 2003, Hoover, 1994; Hunter & Hatton, 1998; Johnson, 1994; Putrak, 1996; Rhine & Bryant, 2007; Rudney & Guillaume, 1990; Russell, 2005; Yost, Forlenza-Bailey, & Shaw, 1999 en Larrivee, 2008), como podrían ser los diarios narrativos con estructuras diversas y preguntas destinadas a promover un diálogo auténticamente reflexivo. Larrivee (2008) propone una herramienta cuyas tres partes ayudarían con la evaluación, la auto-evaluación y un plan de acción para promover la mejora de las prácticas.

El recorrido hasta ahora da cuenta de las voces de los diferentes autores que convocan a la utilización de la PR como instrumento de mejora de la práctica y nos hemos referido al marco teórico que sustenta nuestra investigación. En los siguientes capítulos nos abocamos a analizar los datos recogidos y luego formulamos las conclusiones a las que arribamos.

CAPÍTULO 4

ACERCA DE LOS PORTAFOLIOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En este capítulo nos proponemos mostrar los motivos por los cuáles los portafolios constituyen un dispositivo destacado para utilizar en el proceso de una formación docente con foco en la reflexión y también expondremos cómo nos adentramos en el análisis.

Breve presentación del Profesorado Universitario y del perfil de los docentes participantes de la investigación

Para comenzar, quisiéramos presentar brevemente el Profesorado Universitario para el nivel secundario y superior. Como ya lo hemos manifestado, hemos seleccionado este profesorado porque adhiere a la formación docente bajo el paradigma del profesional reflexivo. El plan de estudios está conformado por diez materias que se dictan a lo largo de tres cuatrimestres y destacamos la importancia del docente como profesional reflexivo en la presencia de ARPE (Análisis y reflexión de la práctica educativa) como asignatura transversal a lo largo de toda la carrera. Los ejes de cada cuatrimestre son: “¿Cómo planificamos?”, “¿Cómo enseñamos?” y “¿Cómo evaluamos?”.^{xv} Las preguntas dejan entrever una relación entre la práctica y la teoría detallada en los programas de cada asignatura. En ARPE valoramos especialmente las oportunidades que se les brindan a los docentes en formación de trabajar en grupo, las actividades que involucran reflexión sobre la práctica y la posibilidad de poder compartir ideas y aportar diferentes miradas sobre la formación docente. El programa de la asignatura ARPE expresa claramente que se desarrolla a lo largo de todo el profesorado bajo el paradigma del docente reflexivo, centrándose en el análisis de las prácticas con el objetivo de promover el hábito reflexivo y la construcción de un espacio para problematizar la propia trayectoria.

En relación al portafolios, dispositivo que nos ocupa en esta tesis, las consignas se presentan al comenzar el segundo año del profesorado y se discute el modo de realizarlas cuando se dicta la asignatura ARPE. Asimismo, se hace entrega de una rúbrica de evaluación, que también se presenta a los estudiantes y que evalúa cuatro aspectos:

^{xv} Esta información se encuentra detallada en la página de la Universidad seleccionada para esta investigación.

cumplimiento con los requisitos de la tarea, capacidad de análisis, capacidad de reflexión sobre las prácticas y organización y comunicación de ideas. La devolución se compone de una calificación numérica y una retroalimentación escrita. El segundo y el tercer criterio de la rúbrica dan muestras de la presencia de la reflexión como objetivo de la asignatura.

Como ya lo mencionamos, nuestro universo de análisis está conformado por los portafolios de siete docentes en formación de nivel secundario que accedieron a que los utilizáramos para esta investigación y como primera medida confeccionamos un cuadro con el perfil de estos docentes. Este cuadro incluye información respecto de sus profesiones de base y la antigüedad en la enseñanza de los docentes en formación; elementos que podrían ofrecer datos adicionales para elucidar aspectos del análisis de sus producciones. Una de las preguntas que nos podríamos hacer es si el hecho de tener una mayor antigüedad en el ejercicio de la docencia, a pesar de no haber tenido una formación docente formal, podría impactar en los contenidos y los niveles de reflexión de sus producciones.

PERFIL DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN QUE CURSARON EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Cuadro 3: Perfil de los autores de los portafolios.

DOCENTE	EXPERIENCIA DOCENTE	EDAD	CARRERA DE GRADO
P1 - SA	4 años	26	TRADUCTORA PÚBLICA EN INGLÉS
P2 - VA	1,5 años	37	LICENCIADA EN COMERCIO INTERNACIONAL
P3 - DC	9 años	43	LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P4- ML	30 años	50	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
P5 - MM	1,5 años	43	LICENCIADA EN ECONOMÍA
P6 MMAU	24 años	51	TRADUCTORA PÚBLICA EN INGLÉS
P7 - CS	6 meses	30	LICENCIADA EN RELACIONES PÚBLICAS

(Fuente: Elaboración Propia).

Descripción del Instrumento de recolección de datos: el Portafolios

Antes de comenzar el análisis propiamente dicho, procederemos a describir el dispositivo del cuál tomamos las narrativas de los docentes en formación que analizamos. Detallaremos, entonces, la conformación del portafolios del Profesorado Universitario

para el nivel secundario y superior de la universidad seleccionada, para ocuparnos en los siguientes capítulos del análisis de las fuentes primarias que utilizamos.

Como ya lo hemos manifestado en el capítulo donde presentamos el marco teórico que guía nuestra investigación, el portafolios que se utiliza es el “*Training Portfolio*” según la categorización de Smith y Tillema (2003). Este tipo de portafolios tiene características que vale la pena recordar. Este estilo de portafolios es obligatorio. Es decir que aquellos que lo producen deben evidenciar un proceso de aprendizaje y adquisición de ciertas competencias requeridas en un espacio formativo a partir de la inclusión de producciones específicas, y el formato no es libre ya que está supeditado al contenido que la entidad evaluadora solicita. Este es el caso del portafolios del profesorado universitario.

Con relación a las fuentes primarias que seleccionamos para analizar, podemos afirmar que éstas fueron tres producciones escritas del portafolios personal de los docentes en formación que culminan la asignatura ARPE del tercer cuatrimestre del Profesorado Universitario de educación secundaria y superior. Las producciones sobre las que hemos realizado el análisis son:

1. La primera entrada del portafolios: las “Trayectorias”, donde los docentes en formación completan dos actividades. En la primera realizan una narración relacionada con la “Huella” que les gustaría dejar en sus alumnos a futuro, retomando una realización anterior, al iniciar el profesorado.
2. La segunda actividad de las “Trayectorias” en la cuál los docentes en formación deben realizar una línea de tiempo de manera visual y consignar cinco Hitos significativos durante su paso por el profesorado y luego fundamenta su elección.
3. La tercera entrada del portafolios en la cual los estudiantes fundamentan los cambios realizados entre la primera y la última versión de una planificación docente que hayan seleccionado, explican qué cambios han llevado a cabo y fundamentan las decisiones de dichos cambios.

Comenzamos por referirnos al título del portafolios “Evaluación Final”, que sugiere su objetivo: es el dispositivo utilizado para la evaluación final de la asignatura “Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa” (ARPE).

Una primera consideración a este respecto es la condición obligatoria de entrega del portafolios ya que es un requisito para la aprobación del curso. La preocupación sería

entonces que los estudiantes no visualizaran las actividades de reflexión propuestas como un insumo para revisar su práctica y avanzar en su propia formación, sino que sólo se viera como condición para la acreditación de la asignatura, ejerciendo lo que Perrenoud designa el “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006). Esto no favorecería una verdadera introspección por parte de los docentes en formación, sino que induciría a lo que el autor llama “una relación utilitarista con el trabajo, una relación en función de la nota y de la selección y no en función de lograr dominio en los conocimientos y habilidades” (2006:14). Se requeriría, entonces, un trabajo de construcción de confianza para permitir a los docentes en formación analizar su práctica con la certeza de que aquello que se devela sobre su práctica apunta a darle sentido a la experiencia en pos de la mejora.

Una segunda consideración señala las narraciones de los docentes en formación como dispositivos favorecedores de la reflexión y de la promoción y transmisión del pensamiento, habilitando la construcción de conocimiento y no sólo su transmisión. Como sugiere Alliaud (2012:41)

Producir relatos de experiencias pedagógicas constituye una toma de postura «alternativa» respecto de las formas dominantes de producción, transmisión y puesta en circulación del saber pedagógico. Adoptar una postura alternativa tiene sentido en tanto y en cuanto abra nuevas posibilidades para afrontar los problemas que una realidad determinada presenta.

En la cita anterior la autora da cuenta de las posibilidades que ofrecen las narrativas de disminuir la brecha entre el saber teórico y las prácticas docentes. Se trata de recuperar, analizar y reflexionar sobre los saberes de la experiencia por medio de las narrativas, para ser socializados y ofrecidos como material de inspiración y conocimiento de la práctica.

Volviendo a la descripción del portafolios, además de la carátula, el índice y las planificaciones, este dispositivo consta de cuatro entradas: Trayectorias, La observación como estrategia de formación, Reflexión sobre la práctica y El rol docente. A continuación de estas entradas los docentes en formación deben incorporar las planillas que certifican las prácticas realizadas en cada uno de los niveles: el secundario y el superior, para finalizar con una Conclusión Final en la que se invita a los estudiantes a reflexionar acerca de su aprendizaje personal a lo largo del Profesorado Universitario y sobre el dispositivo portafolios como favorecedor de su aprendizaje. Para la presente investigación hemos seleccionado dos entradas: las Trayectorias y la Reflexión sobre la Práctica, en las que analizamos los contenidos sobre los que los docentes en formación reflexionan y la profundidad y niveles de reflexión en los fragmentos seleccionados. Elegimos la primera entrada, por que acordamos con los autores que consideran que las

trayectorias de los docentes en formación tienen un gran impacto en su futuro accionar docente. (Ferry (1997), Alliaud (2004, 2012, 2017), Alliaud y Antelo (2009), Litwin (2016), Jackson (2002) y Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub, (2008).

En cuanto a la entrada referida a la reflexión sobre la práctica, que se centra específicamente en los cambios de una planificación seleccionada con la fundamentación acerca del motivo de los cambios, entendemos que a partir de sus reflexiones los docentes en formación podrán construir el saber práctico dotándolo de sentido teórico siendo este uno de los objetivos centrales de la PR. (Litwin, 2008).

Antes de analizar cada una de las entradas en detalle, quisiéramos manifestar que, desde nuestra perspectiva, el portafolios tiene una clara intención de promover la reflexión en las diferentes entradas y actividades que propone evidenciando “el acto teórico” al que hace referencia Shulman (2003). Además, en cada una los estudiantes son invitados a interpelar prejuicios, supuestos y preconceptos presentes en las concepciones acerca de sus prácticas, con el propósito de favorecer la reflexión sobre su propio accionar. Se interpela a los docentes en formación en su saber, posibilitando un análisis espiralado en el cuál éstos revisan y reformulan aquello que ya han realizado, habilitando los motores de la reflexión (Perrenoud, 2004). Esto se ve plasmado en las consignas de cada apartado y los dispositivos propuestos para tal fin. En cada una de las actividades los docentes en formación son convocados a hacer consciente su conocimiento en la acción con el objetivo de interpellarlo y pasar de un conocimiento tácito a uno explícito (Anijovich *et al*, 2014) y así promover que el conocimiento explícito se vuelva tácito, pasando a formar parte del repertorio necesario que les permitirá dar respuesta a las situaciones inesperadas de la práctica.

Proseguimos nuestro análisis transcribiendo las consignas de los apartados seleccionados para analizar, tal y como se presentan a los docentes en formación. A continuación, las dos primeras consignas que forman parte del apartado “Trayectorias”.

Los invitamos a retomar el texto que escribieron desde la perspectiva de uno de sus alumnos durante los primeros encuentros de ARPE. La idea es que ahora, luego de transitar por toda la formación del profesorado puedan volver a preguntarse: ¿Qué huella quisieran dejar en sus alumnos? Incluyan en este portafolios ambas versiones del escrito. (Fuente: Consigna Actividad 1a. Asignatura ARPE, 2018-2019).

Un primer punto a destacar es que esta consigna espera recuperar los recuerdos de los docentes en formación relacionados con su propia escolaridad, con el objetivo de analizar “el conocimiento adquirido en los niveles anteriores del sistema...” (Litwin,

2016:35) ya que es un conocimiento que los docentes traen de su trayectoria a su formación de enseñantes y su impacto no debe ser desdeñado. Como manifiesta Alliaud, “...el período vivido en la escuela por los maestros siendo alumnos, constituye una fase formativa “clave” y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional (2004: sp). El objetivo de la consigna, de este modo, es identificar aquello que fue significativo y que permanece en el recuerdo. Se trata de evocar lo que hace que un docente haya sido memorable y qué de ello podríamos rescatar para nuestra propia práctica, para garantizar un aprendizaje profundo y memorable. Ante la imposibilidad de concebir la práctica de enseñar como una consecuencia directa de la aplicación de lo aprendido en el profesorado o en las instancias de capacitación en servicio, surge la necesidad de “probar y ser puesto a prueba” (Alliaud, 2012); de recuperar y revisar los saberes de su trayectoria de alumnos ya que como manifiesta Gimeno Sacristán (1998:128 en Alliaud, 2004) “La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno”.

Dibujen/diagramen/grafiquen visualmente una **línea de tiempo** que represente su trayectoria a lo largo de todo el profesorado, en donde identifiquen 5 paradas que Uds. consideren significativas. Justifiquen sus elecciones. (Fuente: Consigna Actividad 1b. Asignatura ARPE, 2018-2019).

Quisiéramos resaltar que esta segunda consigna busca recuperar actividades o eventos que los docentes en formación ya han realizado durante su trayecto en el profesorado, con el objetivo manifiesto de que vuelvan a reflexionar sobre ellas, luego de transitar el proceso. Esto nos remite a Andrea Alliaud (2012) quién traza una distinción entre el saber “experto” versus el “saber experimentado”. Los responsables de confeccionar estos portafolios son portadores de saberes “expertos” que devienen de su carrera de base, en tanto que su saber “experimentado” es el resultado de su práctica docente, aún antes de haber transitado esta formación pedagógica. En este sentido, esta consigna favorecería la promoción de una relación entre el saber “experto” y el “Experimentado” ya que, como manifiesta Alliaud, este saber “experto” “... parece ser irrelevante en sí mismo, si no contempla y entra en diálogo con el saber «experimentado»: el saber que se produce en la experiencia y del que son productores y portadores quienes a diario enseñan” (2012:42). El desafío que plantea la autora es recuperar esos “«cantos de experiencia» de los maestros para permitirles reflexionar

sobre ellos y enriquecer sus prácticas y las de otros. Al volver sobre lo que se realizó al inicio de la formación, se le ofrece la oportunidad al estudiante de revisar aquello que produjo durante el trayecto para poder concientizar saberes y experiencias que fue incorporando durante su proceso formativo.

La siguiente consigna, la de la tercera entrada “Reflexión sobre la práctica”, tiene por objetivo promover la reflexión sobre una de las planificaciones que los docentes en formación hayan elaborado para sus prácticas en los dos niveles y que justifiquen el proceso que los ha llevado a realizar cambios desde su concepción hasta llevar a cabo la práctica.

Incluir todas las planificaciones de las prácticas realizadas en ambos niveles. Seleccionar de entre ellas la planificación de una clase en su primera versión y la última. Elaborar un texto reflexivo donde se explique y fundamente los cambios realizados hasta llegar a la última versión. (Fuente: Consigna Actividad 3. Asignatura ARPE, 2018-2019).

Con relación a esta consigna reflexiva, recuperamos las tres etapas de la reflexión que distingue Perrenoud (2004); la reflexión en plena acción, la reflexión fuera del impulso de la acción y la reflexión sobre el sistema de la acción. La segunda de estas etapas, la reflexión fuera del impulso de la acción, se refiere a dos procesos: el primero un proceso retrospectivo cuando el foco de la reflexión se encuentra en la acción pasada, y el segundo, el prospectivo, cuando se refiere a la acción futura, como podría ser la planificación de la práctica cuyo análisis sería el objetivo de esta consigna. Podríamos afirmar que la consigna combina ambos procesos: remite a los docentes en formación a una acción prospectiva, la planificación de la actividad y también es retrospectiva en el sentido que permite evaluar el propio desempeño en relación a la planificación una vez reformulada y el resultado de dicha acción que los docentes recuperan para el análisis; es decir si ésta cumplió con los objetivos prefijados.

En las tres consignas detalladas se pretende que, mediante una actividad metacognitiva, el docente en formación reflexione sobre aquello que aprendió, sus fortalezas, debilidades y lo que aún le falta lograr. Estas consignas apuntan al autoconocimiento por parte del estudiante, para que pueda comprender su propio proceso, sus logros y sus objetivos futuros. El desafío que se plantea es que se recuperen los saberes teóricos y de la experiencia, aquello que el docente en formación realizó durante su recorrido en el profesorado, para poder sistematizar “ya sea como conocimiento

generalizable o simplemente como un conocimiento singular, subjetivo, situado, disponible para otros” (Alliaud, 2012).

Volviendo al inicio del capítulo, allí manifestamos que el portafolios tiene un formato fijo: seis capítulos o entradas más la bibliografía, y las consignas que indican qué material incluir. No se detallan pautas formales con relación al diseño de cada entrada o capítulo y cuando realizamos una primera lectura a los portafolios, pudimos ver que se presenta una cierta variedad en el diseño por lo cuál podríamos afirmar que en cierto sentido es un portafolios “expresivo” (Barrett, 2009). Al llevar a cabo una primera lectura de los portafolios observamos que se presenta una diversidad en la interpretación de las consignas por parte de los estudiantes. En la primera entrada, la de las trayectorias, algunos docentes en formación incluyeron la primera carta en sus trabajos, lo que la consigna solicitaba. Otros, sin embargo, no incluyeron la primera versión, pero detallaron los cambios realizados en una segunda versión y fundamentaron sus elecciones. Unos pocos docentes en formación optaron por incluir ambas cartas sin reflexionar sobre los cambios. Uno de ellos incluyó ambas cartas, con los cambios en su segunda versión y una justificación acerca de dichas modificaciones. En general, vimos que los estudiantes recurrieron a los autores de su formación en el profesorado como sustento teórico.

Con relación a la segunda actividad, los cinco Hitos de la Formación consignados en una línea de tiempo, muestran una disparidad en relación a la inclusión del gráfico o dibujo. Algunos docentes en formación lo incluyeron en tanto que otros optaron por detallar sus elecciones y justificarlas sin graficar las “paradas”. También se presentó una variedad interesante en la elección del tipo de “paradas” o hitos de su formación en el profesorado. Algunos estudiantes detallaron asignaturas completas como hitos, otros eligieron determinadas actividades, dispositivos y o estrategias docentes, determinados autores e inclusive en uno de los casos las clases de un docente específico.

En el gráfico a continuación hemos detallado los hitos que los docentes en formación consideraron relevantes de su trayecto formativo en el profesorado y tuvieron un impacto en su formación. Se han incluido los porcentajes con el sólo objetivo de visibilizar claramente las preferencias.

En el gráfico se puede observar que las prácticas simuladas, las prácticas profesionales y la asignatura “Teorías de la Educación” son las elecciones más recurrentes, lo que parecería enfatizar la relación entre las prácticas y las teorías que le proporcionan sustento. Leyendo las reflexiones de los estudiantes encontramos que tanto las prácticas como las reflexiones antes y después de llevarlas a cabo son instancias muy

valoradas, especialmente considerando que estos docentes en formación se encuentran ya en ejercicio. Nos preguntamos si ofrecer instancias de reflexión en las escuelas no significaría llenar un espacio donde se encuentra cierta vacancia y que, por lo tanto, sería importante ofrecer, con el objetivo de promover la reflexión en la práctica como un dispositivo de formación continua en tanto se ejerce la profesión

Cabe resaltar, además, que con relación a las prácticas profesionales, si bien estos docentes ejercen en el nivel secundario, fueron las prácticas en el nivel superior las que tuvieron el mayor impacto según sus propias reflexiones.

Gráfico 1 – Hitos en la formación de los docentes del Profesorado Universitario año 2018-2019



(Fuente: elaboración propia)

A continuación, nos referiremos a las categorías de análisis planteadas para la presente investigación.

Categorías de Análisis

Una primera consideración a tener en cuenta es que durante todo el proceso de esta

investigación se fue incorporando material bibliográfico para el análisis, se revisaron los escritos de los docentes en formación reiteradamente en un proceso de análisis espiralado, para encontrar nuevos significados. El procedimiento del análisis de las fuentes comenzó con la asignación de un número y letras para cada uno de los portafolios, por cada una de las entradas. Las letras y números asignados se encuentran detallados en la primera columna del cuadro 3.

Se leyeron todas las fuentes y con la ayuda del programa Atlas Ti se fueron marcando los fragmentos con el objetivo de analizar los niveles de reflexión según la clasificación de Larrivee (2008) y Samper (2017) y los contenidos de las reflexiones de acuerdo a una clasificación propia basada en Anijovich y Cappelletti (2011). Se utilizó este programa ya que resulta de gran ayuda para la codificación de la información.

El siguiente paso fue, a partir de una nueva lectura del material, elaborar una lista de los contenidos presentes en las fuentes primarias y definir las dimensiones de análisis, las categorías y los indicadores que nos permitieran visibilizar y seleccionar las diferentes categorías en los textos. A partir de este análisis se recopilaron los datos y se elaboraron los cuadros correspondientes a los dos objetivos específicos que nos propusimos para esta investigación, de acuerdo a cada una de las entradas de los portafolios.

A continuación, presentamos los cuadros que produjimos para tal fin.

Categorías de Análisis referidas al Objetivo Específico 1

Cuadro 4: Trayecto: “Huellas”.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES
La dimensión EXPERIENCIA ESCOLAR refiere a las acciones que los autores de las autobiografías evocan en la primera actividad del trayecto del portafolios: “Huellas”	VALORACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de enseñanza valoradas positivamente • Tipo de estrategias, dispositivos y actividades que proponen los docentes • Referencias a la evaluación • Reflexión y / o cuestionamiento sobre bases las teóricas que sustentan las prácticas • “Enseñanza Poderosa”
	VALORACIÓN DE LOS PROFESORES	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos físicos e interpersonales del docente • Referencias al vínculo afectivo entre el profesor y el alumno • Referencia a la puesta de límites, exigencia y control de los alumnos por parte de los docentes. • Referencia a la pasión de los docentes por la enseñanza. • Referencias al clima del aula y a la expresión de sentimientos y / o consejos y motivación • Referencias a la “huella” • El docente como ejemplo / modelo

	REFERENCIA A SÍ MISMOS	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje • Reflexión sobre fortalezas y debilidades
--	------------------------	---

(Fuente: Elaboración Propia)

Categorías de Análisis referidas al Objetivo Específico 1

Cuadro 5: Trayectos “Hitos en la formación”.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES
La dimensión HITOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE refiere a las acciones de los autores de los portafolios en relación con cinco hitos en su trayectoria a lo largo del profesorado.	VALORACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de enseñanza valoradas positivamente • Tipo de estrategias, dispositivos y actividades que proponen los docentes • Utilización de recursos • Tipo de agrupamientos y/o disposición del aula • Referencias a la evaluación • Reflexión y / o cuestionamiento sobre bases las teóricas que sustentan las prácticas • Referencias a la retroalimentación y/o acompañamiento del docente/tutor • “Enseñanza Poderosa”
	VALORACIÓN DE LOS PROFESORES	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos físicos e interpersonales del docente • Referencias al vínculo afectivo entre el profesor y el alumno • Referencia a la puesta de límites, exigencia y control de los alumnos por parte de los docentes. • Referencia a la pasión de los docentes por la enseñanza. • Referencias al clima del aula y a la expresión de sentimientos y / o consejos y motivación • Referencias a la “huella” • El docente como ejemplo / modelo
	REFERENCIA A SÍ MISMOS	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje • Reflexión sobre fortalezas y debilidades

(Fuente: Elaboración Propia)

Categorías de Análisis referidas al Objetivo Específico 1

Cuadro 6: “Reflexión sobre los cambios en la planificación”

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES
La dimensión CAMBIOS EN LAS DIFERENTES INSTANCIAS INVOLUCRADAS EN LOS PORTAFOLIOS refiere a la reflexión de los autores del portafolios sobre los cambios en su planificación (entre la primera y última versión) y su correspondiente fundamentación.	VALORACIÓN DE LAS PLANIFICACIONES	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y/o cuestionamiento sobre las bases teóricas que sustentan la práctica • Tipo de estrategias, dispositivos y actividades que proponen los docentes • Utilización de recursos • Tipo de agrupamientos y/o disposición del aula • Uso del tiempo • Referencia a la retroalimentación y / o acompañamiento del docente y / o tutor • Referencias a la evaluación • Referencia al cambio y/o al efecto del cambio
	REFERENCIA A SÍ MISMOS	Fragmentos narrativos que refieren a: <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje • Reflexión sobre fortalezas y debilidades

(Fuente: Elaboración propia)

Los cuadros 5, 6 y 7 que anteceden dan cuenta de los ejes temáticos sobre los que reflexionaron los docentes en formación. Una vez que se definieron las categorías, con la ayuda del software Atlas Ti procedimos a clasificar los escritos según los indicadores definidos.

El paso subsiguiente fue elaborar un cuadro con las dimensiones, categorías de análisis e indicadores para el análisis del segundo Objetivo Específico, basado la categorización de Larrivee (2008). A continuación, detallamos el cuadro de referencia, que llevó un proceso de análisis de ida y vuelta, volviendo cada vez a las fuentes para ajustar cada uno de los indicadores y así poder dar cuenta de los niveles de reflexión en cada uno de los fragmentos seleccionados.

Categorías de Análisis referidas al objetivo específico 2

Cuadro 7: Nivele de Reflexión

DIMENSIÓN	NIVELES DE REFLEXIÓN	INDICADORES
<p>La dimensión CAMBIOS EN LAS DIFERENTES INSTANCIAS INVOLUCRADAS EN LOS PORTAFOLIOS refiere al nivel de reflexión de los autores del portafolios sobre los cambios en su planificación (entre la primera y última versión) y su correspondiente fundamentación.</p>	<p>NIVEL 1 – PRE REFLEXIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su reflexión focaliza en la descripción de la situación • Opera en forma automática, rutinaria y sin análisis previo de las situaciones de su práctica. • Identifica sólo los problemas que requieren de solución inmediata. • Sus creencias en relación a las prácticas de enseñanza no se apoyan en evidencia y o marcos teóricos. • No reconoce las necesidades de sus alumnos
	<p>NIVEL 2 – REFLEXIÓN SUPERFICIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su análisis se focaliza en métodos y estrategias para alcanzar objetivos determinados. • Hay un intento de fundamentar sus acciones, pero de manera descriptiva. • Se preocupa por la eficacia de las acciones y cuestiona su utilidad, pero no considera la finalidad, los valores o creencias que las fundamentan. • Reconoce las necesidades de los alumnos y realiza algunos ajustes a su práctica, de ser necesario. • Modifica prácticas de enseñanza sin justificación basada en las teorías subyacentes.
<p>La dimensión HITOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE refiere al nivel de reflexión de los autores de los portafolios en relación con cinco hitos en su trayectoria a lo largo del profesorado</p>	<p>NIVEL 3 – REFLEXIÓN PEDAGÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piensa constantemente en sus prácticas de enseñanza y analiza su impacto en relación al aprendizaje de sus alumnos. • Su meta es que todos los alumnos aprendan por lo cual realiza ajustes en su práctica según sus necesidades. • Valora los aportes y experiencia previa de los alumnos para tomar decisiones pertinentes. • Reconoce diferentes perspectivas, puntos de vista e inconsistencias en su práctica. • Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos que contemplan la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica.
	<p>NIVEL 4 – REFLEXIÓN CRÍTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre las implicancias éticas, morales y de equidad y las consecuencias que sus acciones pueden generar y promueve ideales democráticas • Es consciente que sus creencias personales, valores, posicionamientos, improntas familiares y las condiciones culturales impactan en sus estudiantes. • Sitúa su práctica en el aula en un contexto histórico, político y social.

Fuente: elaboración propia en base a Larrivee, (2008) y a Samper (2017)

Un primer análisis del cuadro nos indica que en el primer nivel no se realiza una reflexión propiamente dicha; en el segundo nivel la reflexión se centra en técnicas y prácticas de enseñanza en pos de la concreción de un objetivo, pero sin relacionarlas con las teorías que las sustentan. Este último aspecto se comienza a realizar a partir del tercer nivel, donde se focaliza en la mejora de la enseñanza a partir de relacionar la teoría con la práctica, poniendo al alumno en el centro del aprendizaje. En el cuarto y último nivel, la reflexión crítica, se incorporan como motivos de reflexión las creencias personales, los valores y la preocupación por la equidad y la justicia social con el objetivo de promover estos últimos.

Una vez definidas las dimensiones, categorías e indicadores relacionados con el segundo Objetivo Específico, con la ayuda del programa Atlas Ti se procedió a clasificar el material según los escritos fueran una pre-reflexión, una reflexión superficial, una reflexión pedagógica o una reflexión crítica.

Es importante aclarar que, dada la naturaleza inductiva de la investigación cualitativa, se identificaron nuevos contenidos y fue necesario incluir teorías emergentes que no habían sido consideradas en el marco teórico ya que resultaron relevantes y enriquecedoras para el análisis de las producciones de los estudiantes.

En este capítulo hemos realizado una descripción del dispositivo portafolios utilizado en la investigación, hemos analizado las consignas de las producciones solicitadas a los docentes en formación; también hemos presentado los cuadros con las dimensiones y categorías de análisis y un cuadro presentando el perfil de los estudiantes que elaboraron los portafolios. En el próximo capítulo analizaremos los contenidos sobre los que reflexionan los docentes en formación y la profundidad en sus reflexiones.

CAPÍTULO 5

ACERCA DE LAS REFLEXIONES DOCENTES EN SUS PORTAFOLIOS

En esta sección hacemos referencia a los puntos de vista acerca de los contenidos sobre los que reflexionan los docentes en formación. Comenzamos con las diferentes categorías que corresponden el objetivo específico 1 analizando las producciones de los estudiantes en las dos primeras entradas de sus portafolios.

En primer lugar, analizamos la categoría Experiencia Escolar vinculada a las autobiografías que los docentes en formación evocan en la primera actividad del apartado “Trayectos”, de su portafolios.

¿Sobre qué reflexionan los docentes en formación?

En el cuadro a continuación detallamos la dimensión de análisis “Experiencia Escolar” del trayecto “Huellas”, las categorías con sus correspondientes indicadores y la cantidad de fragmentos que hacen referencia a ellos.

Cuadro 8: Fragmentos de la actividad 1 del trayecto “Huellas” detallados por indicador.

DIMENSIÓN: EXPERIENCIA ESCOLAR: las acciones que los autores de las autobiografías evocan en la primera actividad del Trayecto del portafolios: “Huellas”		
CATEGORÍAS	INDICADORES	FRAGMENTOS
VALORACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	Prácticas de enseñanza valoradas positivamente	10
	Reflexión y / o cuestionamiento sobre las bases teóricas que sustentan las prácticas	12
	“Enseñanza Poderosa”	3
VALORACIÓN DE LOS PROFESORES	Aspectos físicos e interpersonales del docente	6
	Referencias al vínculo afectivo entre el profesor y el alumno	17
	Referencia a la puesta de límites, exigencia y control de los alumnos por parte de los docentes.	3
	Referencia a la pasión de los docentes por la enseñanza	3
	Referencias al clima del aula y a la expresión de sentimientos y / o consejos y motivación	12
	Referencias a la huella	25
	El docente como ejemplo / modelo	3
REFERENCIA A SÍ MISMOS	Expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje	30
	Reflexión sobre fortalezas y debilidades	7

Fuente: Elaboración propia en base a Anijovich y Cappelletti (2010)

La dimensión Experiencia Escolar refiere a las acciones que los autores de las autobiografías rememoran en la primera actividad del Trayecto del portafolios: “Huellas”. Sus relatos evocan aspectos relacionados con la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la valoración hacia los profesores y también hacen referencia a sí mismos y su propio proceso. La actividad da comienzo con una reflexión retrospectiva acerca de la “Huella” que dejaron en sus estudiantes para pasar a ser una reflexión prospectiva en segunda parte en la que se enfocan en el futuro y en la impronta que les gustaría dejar en sus alumnos (Perrenoud, 2004).

En una primera aproximación al material de análisis se puede observar que la mayor cantidad de fragmentos analizados hacen referencia al indicador “Expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje” de la categoría “Referencia a sí mismos” y al indicador “Referencias a la Huella” de la categoría “Valoración de los profesores”.

Considerando que la consigna se refiere a las huellas que los docentes en formación quisieran dejar en sus estudiantes, no resulta sorprendente que este indicador se encuentre entre uno de los que mayor cantidad de referencias posee. Estas huellas dan lugar a que los docentes en formación se hagan preguntas acerca de su propio proceso ya que se pone en juego aquello que valoran y quisieran dejar como impronta en sus alumnos.

A continuación, presentamos algunos relatos que se enmarcan en la categoría “Valoración de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje”. Una primera reflexión nos lleva a relacionar aquellas prácticas de enseñanza que los docentes en formación valoran positivamente con las “enseñanzas poderosas” que se menciona en el fragmento que incluimos a continuación; código in vivo que decidimos incluir a partir de la lectura del material, dada la potencia del concepto acuñado por Mariana Maggio (2012).

¿Cómo generamos huellas de nuestros alumnos? y ¿Qué tipo de huella queremos generar? Maggio (2012) hace referencia a la enseñanza poderosa como aquella que crea una propuesta original y nos transforma. En las huellas que permanecen tanto en alumnos como docentes, nos vamos constituyendo como sujetos singulares. Y esto nos interpela como docentes a hacer buen uso del poder de enseñar, para que se trate de una enseñanza generativa que enriquezca. Me quedo pensando en que es tan poderosa la enseñanza que no podemos medir completamente su alcance demostrando así su fuerza emancipadora dado que se inserta y empodera la vida de quien aprende en toda su plenitud y tal vez esa sea la mayor riqueza de la educación. (Fragmento P3-DC).

En este primer fragmento, la docente en formación se refiere a la huella que le gustaría dejar en sus estudiantes, citando a Maggio en relación a los rasgos que distinguen aquellas enseñanzas que favorecen comprensiones profundas y son perdurables en el

tiempo. La docente en formación se refiere a la originalidad y a la transformación que producen, y al “empoderamiento”^{xvi} que generan dichas enseñanzas en la vida del que aprende, otorgándole el control sobre su propia situación de aprendizaje y de vida.

A lo largo de estos años te tuve presente en muchos momentos, especialmente cuando me sentía muy presionada y tenía ganas de bajar los brazos. Me acordaba de vos cuando ponía en práctica las herramientas de investigación que me enseñaste no sólo para aplicar en la materia sino para resolver problemas. Me contagiaste tus ganas de querer comprender en lugar de aprender de memoria, de buscar, descubrir el funcionamiento atrás de las cosas. Esa curiosidad me ayudó especialmente en mi carrera de investigación. En los momentos de frustración, cuando la investigación me llevaba a un callejón sin salida, me acordaba de aquella vez en que en uno de los trabajos prácticos todo me salía mal y vos me ayudaste a rescatar las partes buenas y útiles, y a concentrarme en resolver las otras, achicando así el problema y mi frustración. (Fragmento P5-MM)

En este fragmento la docente en formación se refiere a una huella que ha recuperado en innumerables ocasiones a lo largo de los años. Ésta generó un impacto tal que ha perdurado, cobrando aún más fuerza con el correr del tiempo para finalmente resultar memorable (Jackson, 2002). Al decir de Maggio (2012), “Esa potencia que aparece en clase, que nos transforma y deja huellas imborrables, nos lleva tres décadas más tarde a decir: “Gracias, maestro” (2012:40), como en este caso. Acá la estudiante también da cuenta de otra de las características de una enseñanza poderosa y es que ésta conmueve y perdura ya que los maestros que nos emocionan se descubren en reconstrucciones cuando miramos hacia el pasado (Jackson, 2002).

Una profesora que me dejó en mí una huella imborrable fue mi profesora de inglés. Sus clases eran divertidas y dinámicas, ya que siempre teníamos algo nuevo para hacer, y eso nos motivaba: nunca había dos clases iguales, aunque tratara sobre el mismo tema. Siempre aprendíamos algo nuevo, siempre nos llevamos algo, desde herramientas para comunicarnos (hoy en día cada vez que tengo que escribir un email para una empresa o una carta de presentación ya sea en castellano en inglés me acuerdo de las cosas que aprendimos con ella), Hasta reflexiones y preguntas o cuestionamientos varios (muchas veces hablábamos con otras profesoras de otras materias sobre algo que habíamos visto en inglés).

De hecho, cada vez que termino una Call Conference en el trabajo, me acuerdo de la vez que se contactó por Skype en la clase con un abogado de Alemania para que nos cuente sobre políticas de inmigración en la Unión Europea. Cada vez que leo una noticia me acuerdo de la vez que me hablamos sobre las “fake news” y el debate que generó en consecuencia, y que continuamos con mis compañeros durante el recreo. ¡Cuando viajo me acuerdo de la vez que nos dividí en grupos y tuvimos que hacer un role playing en la clase simulando querer reservar una habitación! ¡Cómo nos reímos! (Fragmento P1:SA)

Nuevamente esta estudiante recupera un recuerdo en el que hace referencia a las enseñanzas poderosas de una de sus docentes. En esta instancia podemos descubrir otra de las virtudes que hacen a una clase memorable que es dar cuenta del abordaje teórico actual. Podemos ver una enseñanza actualizada que incluye la tecnología como modo de

^{xvi} Deviene del término “*Empowerment*” en inglés.

aprendizaje privilegiado para acercarnos a entornos que de otra manera serían inalcanzables, como el intercambio con el abogado alemán a través de una conferencia Skype. En el caso de esta docente en formación, resaltamos que su profesión de base está relacionada con la asignatura de la docente que valora, ya que es traductora de inglés, y nos preguntamos en qué medida podría haber impactado esta docente memorable en la elección de su carrera de base y luego en su decisión de dedicarse a la enseñanza.

La primera huella que pude escribir al inicio del camino estaba orientada a pensar en cada uno de los estudiantes valorando su singularidad y biografía. Llevarlos a transitar diferentes caminos para ser los protagonistas activos de su tiempo escolar. Habilitar en las clases un espacio para hablar de la concreción de sueños y proyectos de vida. Nunca perder la convicción de que todos pueden aprender y desarrollar al máximo sus capacidades, y de que el conocimiento se construye en comunidad entre docentes y estudiantes.

Son muy lindas las palabras de mi primera huella, pero yo cambié y no veo el mundo de la misma forma, no puedo dejar de observar el contexto social y económico en que se encuentra sumergido nuestro país, Latinoamérica y el mundo. Como anunció Bruner (2010)”. La educación siempre es política, en el sentido más amplio. La escuela no está aislada sino situada y lo que sucede en las escuelas tiene importantes consecuencias para la vida”. es aquí donde comienza mi camino y la huella que quisiera dejar: que sean personas que se atrevan a cuestionar e indagar. Amplíe y justifico los motivos del cambio a continuación.

A la luz de Seres me pregunto ¿cómo nos preparamos los profesores de la era de las fake news, redes sociales, influencers, transmedia, lawfare, algoritmos, incendios intencionales, migrantes rechazados, violencia institucional, para qué nuestros estudiantes no repitan ideas ajenas. ¿Cuál verdad es irrefutable? ¿cómo enseñamos a nuestros alumnos a cuestionar diferentes paradigmas? ¿cómo lo implementamos? Desde los 6 años son enseñados a someterse a rituales y rutinas ajenas a su voluntad. Jackson (1991) lo expresa de manera ostensible al decir que “muchos estudiantes logran mantener su agresividad intelectual, al tiempo que se someten a las leyes que gobiernan el tráfico social de nuestras escuelas” (Fragmento P2-VA)

En su relato, esta docente en formación da cuenta de su transformación desde el inicio de su formación en el Profesorado Universitario. Ya no se siente identificada por lo que escribió en su primera huella. Si bien ésta hacía referencia a objetivos muy valiosos como el aprendizaje colectivo y la justicia educativa, esto ya no le alcanza. Acá la estudiante da cuenta de otra de las premisas que caracterizan a la enseñanza poderosa: “Mirar en perspectiva”. Ella espera que sus estudiantes sean capaces de cuestionar e indagar, ya que todo puede ser materia de debate e indagación. Espera, también, que puedan ampliar su mirada, desafiar creencias y supuestos para ser sujetos que se atrevan a considerar otros puntos de vista.

Abordamos a continuación la siguiente categoría, “Valoración de los profesores” que considera elementos como aspecto físico e interpersonal del docente, su pasión por la enseñanza, referencias a la puesta de límites y exigencia, la huella que dejó en los docentes en formación siendo un ejemplo o modelo a seguir, el vínculo afectivo entre profesor y alumnos y el clima áulico que supo generar. En el cuadro 8 podemos ver a grandes rasgos que otro aspecto recurrente en los relatos de los estudiantes es el vínculo

afectivo entre el profesor y sus alumnos y el clima que éste podría generar en el aula. A continuación, presentamos algunos fragmentos que se enmarcan en esta categoría.

Me acordaba todo el tiempo de tus consejos y también de tu ejemplo, porque nos tenías mucha paciencia y buscabas sacar lo mejor de cada uno. Siempre buscabas la forma de transmitir lo que funcionara mejor para cada uno, algunos con preguntas, a otros con imágenes o textos de guía, a otros con páginas web o con ejercicios. Nunca hacías foco en nuestros errores sino en nuestros avances, aprendizajes y logros.

Ahora que pude avanzar en mi carrera y obtener logros profesionales, quiero agradecerte por brindarme estas herramientas que me sirvieron para avanzar y construir una carrera y un estilo de vida que me enorgullecen. ¡Gracias por todo! ¡Te mando un fuerte abrazo! (Fragmento P5-MM)

La autora de este fragmento da cuenta también de una huella imborrable ya que menciona que se acuerda todo el tiempo de su docente, de los consejos que le daba y también se evidencia el vínculo afectivo que las unía. Se refiere a las actitudes que valora de la docente como su paciencia, reconociendo la diversidad de necesidades de sus alumnos. La considera un ejemplo, pero no se refiere a la pedagogía del modelo (Alliaud y Antelo, 2009) ya que no pretende duplicar sus prácticas, sino que la considera un ejemplo posible entre otros, representa una herramienta que le permite un aprendizaje desde lo concreto del quehacer cotidiano, en este caso de las conductas que favorecen un clima áulico positivo y el aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

Volviendo a las recurrencias que mencionan Antelo y Alliaud (2009), que hemos considerado en nuestro marco teórico, y que explicarían la vigencia de una cierta cultura escolar, en los dos fragmentos a continuación vemos que también se presentan ya que le dan especial relevancia al clima del aula, la relación interpersonal y al vínculo afectivo entre docentes. Esta “afectivización pedagógica” según Abramowski (2010), coincide con viejos estereotipos emocionales” como el cariño y gusto por los alumnos, el despliegue de comprensión y dulzura por aquellos docentes considerados “buenos maestros”.

El afecto y el vínculo con los docentes son de los aspectos más valorados en sus autobiografías. (Referir al cuadro 8)

Era lindo compartir las clases de Marian, cómo te decíamos todos, porque le ponías garra, le ponía pilas, y si no salía todo perfecto, pero algo de lo ocurrido te parecía para resaltar nos lo decías y comentabas, hoy me voy con el corazón de fiesta.

Nos escuchabas siempre, nos valorabas, nunca una calificación era definitiva, siempre inventabas una instancia para recuperar lo no aprendido, te recuerdo dándonos oportunidades verdaderas. (Fragmento P4-ML)

Diría que esta clase que siempre recuerdo fue posible, porque se generó en un clima de confianza y respeto, y esto dio lugar a que todos podamos participar libremente, confiando en la relevancia de lo que pensamos y valorando lo aún cuando para otro no signifique lo mismo. (fragmento P3-DC)

En el primer fragmento, la estudiante también valora ciertos aspectos de su

docente, pero fundamentalmente se refiere al vínculo afectivo y al clima del aula que parecerían definir la tarea, y la escucha y la valoración del docente son resaltadas especialmente, de la misma manera que el clima de confianza y el respeto son valorados en el segundo fragmento.

Otro elemento recurrente en los relatos se refiere a la pasión y el amor por la enseñanza, como en los dos fragmentos que siguen a continuación y en los que además se aprecian aspectos como el afecto, el vínculo y la valoración de los alumnos.

Particularmente me gustaría que me recuerden por la pasión por enseñar y por la preocupación porque todos los alumnos puedan aprender. Que se queden con ese sabor de que lo intenté, de que cada uno era especial para mí y de que estaba segura de que cada uno de ellos podía aprender. Que me recuerden por habilitar todas las voces, las miradas, los pensamientos que aparecen en el contexto de un aula heterogénea. Por estimular la reflexión, el debate, el disentir con otros desde el respeto y la tolerancia genuina. (Fragmento P4-ML).

A lo mejor te sorprenda saber que yo, aquella alumna que no sacaba siempre las mejores notas, te recuerda tan bien. Me gustaban tus clases, sobre todo se notaba tu amor por enseñar, siempre pero indefectiblemente siempre, contestabas todas las preguntas. (Fragmento P6-MMAU)

Day (2006) considera que para realizar la tarea de enseñar eficazmente lo central, además de ser una práctica inteligente, es la pasión del docente por la asignatura y por sus alumnos. La pasión del docente conmueve e inspira experiencias perdurables (Maggio, 2012), que favorece una mayor conciencia de las propias capacidades de los alumnos.

Finalmente consideramos la tercera categoría “Referencia a sí mismos”. En sus relatos los docentes en formación evalúan y se interrogan acerca de su propio proceso de aprendizaje, sus fortalezas y sus debilidades.

Aprendí no sólo de contenidos sino habilidades. Aprendí cómo hacer que esa nueva información sea parte de mí. Aprendí que el valor de aprender está en la transformación que genera en nosotros, siempre en positivo, siempre para vivir la vida en plena proyección de mi ser. Aprendí a conocerme, a conocer cuáles son los métodos de estudio y aprendizaje que van conmigo y los transformé en herramienta. Descubrí que el valor del proceso es aprender a aprender y que todo lo que venga de acá en adelante voy a poder aprenderlo de la mano de las herramientas que adquirir e hice propias y de la voluntad y perseverancia. Este año no sólo aprendí contenidos de sociales, aprendí un poco más de la vida en sociedad, de los vínculos, del valor de trabajar en equipo y co-crear. Aprendí también en cuántas formas podemos acompañarnos y fortalecernos. El camino es más enriquecido si lo transitamos con otros. Aprendí de usted y aprendí mucho de mis compañeros. Gracias porque ya no le tengo miedo a las evaluaciones, no le tengo miedo a las materias que no son mis preferidas. Ya no tengo miedo, tengo herramientas para poder hacer que mi aprendizaje sea significativo. (Fragmento P7-CS)

En el fragmento anterior la docente en formación le otorga sentido al aprendizaje y valora los dispositivos que hizo propios y la prepararon para seguir su proceso. Valora especialmente aspectos relacionados con el trabajo compartido. En su relato también

menciona emociones como el miedo y cómo su crecimiento personal le permitió superarlo.

Me resulta interesante pensar la oportunidad de dejar una huella donde se aprecie un aprendizaje más significativo, y que mi acompañamiento en este camino del aprendizaje no tuviera la perspectiva de un docente que transfiere conocimientos sino en ser un docente que crea posibilidades para que sea el alumno quien los produzca. (Fragmento P6-MMAU)

En los siguientes dos fragmentos vemos que las docentes en formación se plantean la significatividad de su impronta. En el primer fragmento, la autora no desea sólo transmitir contenidos y que los alumnos los repitan y “aprendan”, sino que espera que puedan comprender aquello que el docente plantea y puedan reflexionar sobre ello, cuestionarlo y construir su propio conocimiento a partir del análisis y la reflexión. En el que sigue, la estudiante analiza su proceso a lo largo del Profesorado Universitario.

Sin embargo, en aquel momento, por mi corta experiencia en la enseñanza, mi idea de dejar huella pasaba más por algo filosófico o vivencial que educativo, Tenía poco conocimiento de herramientas concretas para acompañar a los estudiantes en su aprendizaje. A lo largo del profesorado pude adquirir herramientas concretas para la tarea docente: herramientas para diseñar o planificar una clase, para brindar retroalimentación a los estudiantes y analizar sus tareas, para transmitir conceptos por diferentes medios o instrumentos. No eliminé mi propia tendencia a utilizar viejos métodos, no tiré la enseñanza tradicional por la borda, sino que dejó de ser mi único ejemplo y modelo a seguir, para pasar a ser un modelo más entre muchos otros y utilizarse únicamente si implica además generar un diálogo con los estudiantes, involucrarlos con preguntas, hacerlos pensar o reflexionar y ampliar su zona de desarrollo próximo. Es decir, abandonar la clase magistral tipo conferencia para convertir la clase en una exposición con discusión, una herramienta para relacionar nuevos conceptos con los ya conocidos e invitar a los estudiantes a la reflexión, la incorporación, y la construcción. Es lo que Ausubel llama aprendizaje significativo (Novak, 1985) Esto no quiere decir que en un aula heterogénea no puede haber estudiantes que disfrutan y aprenden fácilmente en una clase magistral tradicional. Pero a pesar de la posibilidad de contar con estudiantes así, aprendí que es más constructivo apuntar al diálogo y la reflexión, a involucrar al estudiante en la construcción de su aprendizaje y ofrecer alternativas, y a poner en práctica ese conocimiento o utilizar las nuevas herramientas y no retenerlas sólo a un nivel intelectual. Como sostiene Bruner, se trata de incorporar “distintas maneras de activar a los niños... comprender muchos caminos, aunque todos lleven a la misma meta”, (Bruner, 1969). (Fragmento P5-MM).

La docente en formación valora todas las herramientas que dice haber aprendido para acompañar a sus estudiantes en su proceso y también hace referencia a sus fortalezas y debilidades. En su relato se evidencia cierta tensión al decidir seguir utilizando lo que considera una práctica tradicional: “la clase magistral”, la que supone ser parte de “viejos métodos”. Si bien parecería estar guiada por “las teorías en uso” que fue incorporando durante su trayectoria escolar y su formación disciplinar, detectamos un intento por develar esta teoría cuando expresa que es sólo un modelo más entre otros muchos y decide utilizar esta estrategia sólo si resulta ser una exposición significativa y puede involucrar a los alumnos en un diálogo reflexivo. Se evidencia una reflexión sobre sus acciones y la

teoría subyacente.

En el cuadro a continuación detallamos la dimensión “Hitos en la Formación” que refiere a las acciones de los autores de los portafolios en relación a las reflexiones sobre cinco Hitos en su trayecto durante la cursada del Profesorado Universitario, las categorías, los indicadores y los fragmentos relacionados con cada uno de ellos.

Cuadro 9: Fragmentos de la Actividad 1. “5 hitos en la formación” detallados por indicador.

DIMENSIÓN: HITOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: las acciones de los autores de los portafolios en relación con cinco Hitos en su formación a lo largo del profesorado.		
CATEGORÍAS	INDICADORES	FRAGMENTOS
VALORACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	Prácticas de enseñanza valoradas positivamente	3
	Reflexión y / o cuestionamiento sobre las bases teóricas que sustentan las prácticas	26
	“Enseñanza Poderosa”	1
	Referencias al clima del aula y a la expresión de sentimientos y / o consejos y motivación	4
	El docente como ejemplo / modelo	2
	Referencias a la evaluación	5
	Retroalimentación del docente y otros (pares, alumnos), trabajo en equipo	8
	Tipo de agrupamiento y/o disposición del aula	1
	Tipos de estrategias, dispositivos, actividades que proponen los docentes	13
REFERENCIA A SÍ MISMOS	Expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje	32
	Reflexión sobre fortalezas y debilidades	7

Fuente: elaboración propia

Esta segunda actividad del portafolios se centra en las reflexiones retrospectivas que los docentes en formación realizan sobre las instancias más significativas de su trayecto en el Profesorado Universitario.

En el cuadro 9 se evidencia que la mayor cantidad de fragmentos de los docentes en formación están relacionados con las valoraciones acerca de su propio aprendizaje y sobre las bases teóricas que sustentan las prácticas. A continuación, presentamos un extenso fragmento en el que la estudiante da cuenta de todo el proceso de reflexión durante el año y medio de cursada y luego detalla uno de los hitos; lo que significó cursar la asignatura Teoría de la Educación para su proceso formativo.

Me di cuenta que algo que tienen en común todos los hitos de mi trayecto formativo es que me

ayudaron a derribar mitos, sobre la profesión docente, sobre la escuela, sobre cómo aprendemos, sobre cómo se puede enseñar mejor. Al derribar mitos o preconcepciones, estoy obligada a reflexionar acerca el origen de esos preconcepciones, y también hacia dónde ir o cómo avanzar para enfrentar, o mejor dicho, crecer a la par del inminente cambio en la educación. Estos son los cinco momentos en los que mi cabeza hizo un click qué hicieron que haya un cambio de dirección en este año y medio del profesorado.

Teorías de la educación

Esta materia fue el punto de partida del profesorado, y desde el primer día nos invitaron a reflexionar y repensar toda la educación y el sistema educativo a partir de 4 ejes: educación, infancia, oficio docente y escuela. De hecho, fue tal el impacto de entender que habían muchos mitos, preconcepciones y construcciones sociales que yo tenía acerca de estos temas qué recuerdo que el trabajo final, en el que teníamos que hacer un glosario de estos cuatro términos mencionados, además de poner las definiciones escribí acerca de lo que no eran, que no es escuela, que no es educación, que no es infancia y que no es oficio docente. Esta materia sentó una base de cuestionamiento acerca de todo lo que tenía naturalizado sobre educación, y ese espíritu de cuestionamiento me acompañó a lo largo de todo el trayecto formativo.

Recuerdo el texto de Pablo Pineau, “Porque triunfo la escuela” (2001) que me hizo entender que la escuela es más un producto artificial de la modernidad que el resultado lógico de la evolución de la sociedad. Nuestro aporte en este trabajo ha sido pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible. (Pineau,2001:49). También el de Gabriela Diker, “Qué hay de nuevo en las nuevas infancias” (2008), que me ayudó a reflexionar acerca del concepto de infancia como una construcción social producto también de la modernidad, y cómo no encaja con el mundo en el que hoy vivimos, en el que el Infante es objeto de cuidado pero también sujeto de derecho, en el que hay más de una definición de infancia, y en el que el niño puede saber más que el adulto en algunas cuestiones, como por ejemplo tecnología, y sin embargo el adulto no debe renunciar a su función de protección y guía. (Fragmento P1-SA)

En este relato la docente en formación se encontraría en el último momento del proceso narrativo según Elbaz (2002) ya que se manifiesta su toma de conciencia a partir de los autores que ha leído durante su formación. Surgen algunos aspectos que habían estado velados; ha logrado derribar mitos y preconcepciones que fueron resignificados y que le permiten repensar la enseñanza. Más importante aún, la asignatura le permitió cuestionar y cuestionarse en el sentido de “Mirar en perspectiva” al que suscribe Maggio (2012).

En el siguiente fragmento se valora una retroalimentación que permitió que la docente en formación, profesora de inglés, reformulara su planificación, y que lograra vincular la teoría con la práctica, como ella misma afirma.

Feedback de la planificación de la práctica simulada

Este punto fue un hito significativo en mi trayectoria tal como lo mencioné en el diario de formación que escribimos durante las prácticas. Se trata del feedback de la planificación que entregamos con mi compañera Juana Perez^{xvii} para las practicas simuladas en el marco de la materia ARPE II.

Me acuerdo que habíamos trabajado mucho con Juana para hacer esa planificación y para generar material, por lo que asumí que, a la hora de la corrección, la planificación no iba a presentar problemas mayores. Sin embargo, cuando nos juntamos a hablar con nuestra tutora, ella nos hizo notar que una de las actividades podía ser modificada para que la demanda cognitiva fuera mayor y que los alumnos pudieran poner el conocimiento en contexto.

La actividad original era una fotocopia que mostraba un aeropuerto y sus distintas partes. Lo que

^{xvii} Con el objetivo de respetar el anonimato de los participantes de la investigación, los nombres han sido cambiados en todos los casos, tanto de los docentes del profesorado como de los estudiantes.

hicimos fue poner espacios en blanco al lado de los dibujos que representaban el vocabulario a aprender en esa clase (en los policías, para que pongan TSA Agents, o en las máquinas, por ejemplo). Durante esa devolución hablamos y pensamos mucho acerca del sentido de la actividad del “para qué” de la demanda cognitiva como dije antes. De algún modo en esa reunión de feedback logré materializar y “bajar a tierra” todo lo que venía aprendiendo acerca de la educación y de la escuela. lo asocié con las necesidades de los estudiantes contemporáneos en contraste con los estudiantes que la escuela concibió en sus inicios, y se hicieron tangibles las teorías de aprendizaje que abordamos tanto en Didáctica como en Psicología.

En cuanto a la planificación, terminamos cambiando esa actividad por un juego de roles en el que los alumnos igual tenían que aplicar el vocabulario aprendido en el contexto correspondiente, pero luego debían actuarlos frente a toda la clase. Y en cuanto a mi formación, el aporte de esa experiencia me ayudó a tener un punto de partida para planificar en base a lo que venía aprendiendo durante el año, y eso lo puede aplicar en el resto de las planificaciones en mi vida profesional y en otras materias gracias a ese feedback, a ese click, el conocimiento adquirido se “reorganizó”, se “acomodó”, y así pude empezar a aplicar en la práctica y en mi formación profesional todo lo que venía aprendiendo de teoría. (Fragmento P1-SA)

Destacamos en este fragmento que se valora la intervención de la tutora que ofrece la retroalimentación, validando de esta manera la necesidad de contar con referentes que propicien la reflexión, orienten y aconsejen. La docente en formación también expresa que durante la sesión de *feedback* logró “hacer un click” y pudo relacionar los conceptos teóricos con la planificación de la práctica propiciando de esta manera la conformación de su *habitus* (Perrenoud, 2004).

En el fragmento que sigue a continuación la estudiante también hace referencia al acompañamiento, pero además de valorarlo, identifica a la tutora como un ejemplo a seguir por sus cualidades interpersonales y vinculares haciendo hincapié en el profesionalismo del tutor y en las cualidades memorables de su devolución.

Hito número 4- Las prácticas en los diferentes niveles, especialmente en Nivel Superior. Este es un nivel donde tengo menos experiencia que en el Nivel Medio. Lo disfruté mucho, me sentí plenamente acompañada por Susana. Fue un momento de mucho aprendizaje, de repensar y ajustar la planificación, de poder pensar en el contenido y la mejor manera de poder abordarlo en la clase para que sea una experiencia significativa para los alumnos. El tema de la clase fue la enseñanza, tema que me encantó y que desarrollé con mucho entusiasmo. Eso hizo la experiencia aún más placentera. Después de tantos años de dar clases, recibir una devolución profesional, es sumamente formativo, y te ayuda a volver sobre tus clases y tu forma de pensarlas y planificarlas. ¡Gracias, Susana! Me guardo esa devolución para leer y volver a leer en pos de mejorar permanentemente mi rol docente.

Me sentí muy acompañada por María y eso fue fundamental. Lo valoro y lo recordaré siempre como modelo a seguir. (Fragmento P4-ML).

Para finalizar, en el siguiente fragmento la docente en formación relata su reflexión retrospectiva, con otro hito que impactó en su proceso de aprendizaje. Resulta valiosa la comparación que realiza en relación a la evaluación siendo alumna y luego como docente, así como también las preguntas que se formula acerca de la efectividad de las evaluaciones como instrumentos que favorecen que el estudiante demuestre cabalmente los conocimientos adquiridos. Este fragmento parece marcar la toma de conciencia acerca de sus teorías en uso sobre la evaluación, poniendo de manifiesto los

preconceptos adquiridos durante su trayectoria como alumna y que fueron puestos bajo la lupa para el análisis. Esto augura una mirada más atenta y deliberada sobre sus futuros procesos evaluativos.

Como alumna siempre consideré la evaluación como la meta alcanzar, cuyo resultado iba a demostrar todo lo que yo había aprendido (o no) durante el dictado de la materia. Reformulo: la evaluación y su posterior resultado iba a demostrar más bien “si había estudiado o no” y ahí nos dividimos entre los que habían aprendido (estudiado) y los que no. Recuerdo las evaluaciones como un momento de tensión, de ansiedad, repasando hasta el último minuto y a veces incluso rindiéndonos de antemano. En base de mi experiencia personal como alumna, la evaluación era el índice que separaba a los que sabían de los que no. Aprobar era una victoria, y reprobar un fracaso. Como docente he notado ciertos casos en los que, en mi opinión, la evaluación no terminaba de reflejar todo lo que yo sabía que mis alumnos habían aprendido según su desempeño en clase. Es que los chicos no estudian decían mis colegas. Pero aquellos alumnos que habían tenido un buen desempeño durante el dictado de la materia sí habían estudiado, a mi modo de ver, durante la cursada ¿Qué paso? Me bloqueé, solía escuchar. También me preguntaba acerca de los ejercicios planteados en las evaluaciones, si realmente me servían para demostrar que mis alumnos habían adquirido determinado conocimiento.

Todos estos cuestionamientos y dudas que tenía acerca de la evaluación como la conocía empezaron a encontrar respuestas, o mejor dicho, pautas de orientación en el Seminario de Evaluación. Considerar, por ejemplo, “(... la evaluación formativa se define como la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (Shepard 2016 :16) y la evaluación sumativa (“... la evaluación del producto final, opc.16) como dos instancias complementarias que permitieran mostrar y evaluar los conocimientos de los alumnos, no sólo al final del curso o del dictado de un tema específico, sino durante el transcurso de éste, incluso para reforzar el aprendizaje. De este modo se puede observar y evaluar el desarrollo de cada estudiante de manera integral y más genuina.

Estas nociones me permitieron pensar la evaluación como algo más profundo que una instancia para pedir los resultados y dividir a los alumnos entre los que aprueban y “los que necesitan estudiar más”: me permitieron pensarla como una oportunidad de aprendizaje y de seguir mejorando. (Fragmento P1-SA)

En el fragmento que sigue la docente en formación reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades. En principio valora aquellas estrategias que resultaron positivas durante su práctica, pero se refiere también a la necesidad de controlar el bullicio y ser más firme. Nos gustaría destacar que aquí se encuentra presente la dicotomía a la que hacen alusión Alliaud y Antelo (2009) entre la maestra buena y la buena maestra, ya que, si bien los estudiantes del Profesorado Universitario resaltan y valoran las cualidades interpersonales y afectivas de los docentes, también manifiestan que éstos no deben ser “demasiado” buenos a riesgo de perder el dominio del grupo.

La retroalimentación me sirvió para capitalizar la información que estaba recibiendo en ese momento y transformar las fortalezas y oportunidades de mejora; logré elegir bien los recursos, distender el clima áulico en el nivel universitario y que los alumnos se rían. Generar una consigna de un caso práctico auténtica y desafiante. Implementar la estrategia de ir ofreciendo más recursos con información a medida que los estudiantes lo van necesitando. En varias oportunidades puse a los estudiantes en situación de trabajo, haciendo referencia a sus roles como especialistas de comercio exterior. Logré también realizar preguntas para chequear comprensión. Cuando los alumnos comprendieron pude repetir sus propuestas sin dar pistas sobre si era correcta o no la respuesta, para que continúen pensando y participando. Para mejorar tengo que lograr mantener el nivel de ruido más bajo con aquellos grupos que tienden al bullicio, evitando elevar el nivel de

mi voz al superponerla a las voces de los estudiantes. Tengo que continuar trabajando en mostrarme más firme durante la gestión de la clase, especialmente cuando los alumnos no respetan los encuadres. Profundizar en un intercambio para que los estudiantes fundamenten su respuesta y visibilicen su pensamiento. Releo la retroalimentación y veo la potencia de la evaluación formativa, no es meramente una calificación, sino que nos orienta qué dirección tenemos que tomar. (Fragmento P2-VA)

En este primer fragmento la docente en formación da cuenta de sus sentimientos frente a la situación de Práctica Simulada. Parecería que “el oficio de alumno” (Perrenoud, 2006) toma relevancia y ésta se siente presionada y estresada, evidenciando el pánico escénico al que se refiere Sarasson (2002). Alliaud y Antelo (2009) también dan cuenta de la autoexigencia como un factor recurrente en los docentes. Como contrapartida, manifiestan que, a pesar del sentimiento de inseguridad, miedo, nervios y la sensación de no poder, los docentes están dispuestos a dar lo mejor de sí para aprender, comprendiendo que la enseñanza conlleva su cuota de riesgo (Maggio, 2012). Esto se evidencia de alguna manera en el segundo fragmento, luego de la práctica en el nivel universitario, de la misma docente en formación.

¡Que stress! Fue mi primer intento de pararme a dar clases frente a un grupo numeroso, y no lo pasé bien. Los contenidos los sabía, la planificación estaba lista, pero lo que más me abrumaba eran los nervios. Entré en la cuenta de que el conocimiento es sólo un primer paso. A la hora de enfrentar a ese “público” se jugaban un montón de otras cosas que pueden hacer que una persona tambalee por más que conozca de punta a punta la teoría: nervios, miedo al ridículo, miedo a ser juzgado o evaluado de forma negativa, calor, frío, cansancio. Lo pasé mal, y llegué a cuestionarme si esto era lo mío. Todavía me lo cuestiono. Todavía siento nervios cuando entro en el aula, ahora qué trabajo en una escuela, y temo con qué van a salir los adolescentes. A veces llegué a pensar que este es un trabajo insalubre, o sólo apto para personas psicológicamente fuertes. (Fragmento P5-MM)

Práctica a nivel universitario

Esta experiencia remedió mi experiencia como docente ante una clase. Tener alumnos que escuchan, que prestan atención, preguntan, se esfuerzan por comprender, se involucran. Disfruté muchísimo esta oportunidad para enseñar economía general. A pesar de tener un aula llena de personas, cosa que hacía muy difícil la planificación de una clase con actividades para diversas capacidades y necesidades, pude desarrollar clases de estilo magistral pero involucrando a los alumnos en el progreso de la misma - al menos de los alumnos que estaban más cerca-. Puse en práctica consejos que había recibido de mis docentes en mis prácticas anteriores, como por ejemplo dar más tiempo a los alumnos para que comprendan y completen las actividades, pero se volvieron a poner de manifiesto alguna de mis malas tendencias, tales como el responder mis propias preguntas. Tanto la práctica en el secundario como la práctica en universidad me dieron oportunidad de soltarme, experimentar, probar estrategias, reconocer lo que funciona y lo que no. Me ayudaron a habituarme a la exposición frente a un aula, a planificar clases, y a perder algunos miedos. (Fragmento P5-MM)

En el cuadro a continuación detallamos la dimensión “Cambios en las diferentes instancias de la planificación involucradas en los portafolios” que refiere a las acciones de los autores de los portafolios con relación a los cambios entre la primera y la última versión de su planificación y su correspondiente fundamentación. Incluimos, además, las

categorías, los indicadores y los fragmentos relacionados con cada uno de ellos.

Cuadro 10 - Fragmentos de la Actividad 3. “Cambios en las diferentes instancias de planificación”.

DIMENSIÓN: CAMBIOS EN LAS DIFERENTES INSTANCIAS DE PLANIFICACIÓN INVOLUCRADAS EN LOS PORTAFOLIOS: las acciones de los autores de los portafolios en relación con los cambios en su planificación (entre primera y última versión) y su correspondiente fundamentación.		
CATEGORÍAS	INDICADORES	FRAGMENTOS
VALORACIÓN DE LAS PLANIFICACIONES	Reflexión y o cuestionamientos sobre las bases teóricas que sustentan las prácticas	14
	Tipos de estrategias, dispositivos y actividades que proponen los docentes	23
	Uso del tiempo	1
	Referencia a la retroalimentación y / o acompañamiento del docente y/o tutor	19
	Referencias al cambio y/o efectos del cambio.	23
REFERENCIA A SÍ MISMOS	Expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje	20
	Reflexión sobre fortalezas y debilidades	3

Fuente: Elaboración propia

En este cuadro podemos ver a grandes rasgos que salvo los indicadores “Reflexión sobre fortalezas y debilidades” y “uso del tiempo”, se presenta un mayor equilibrio en la cantidad de fragmentos por indicador. En esta entrada del portafolios cobran mayor relevancia la reflexión sobre aspectos presentes en las planificaciones como las estrategias y dispositivos utilizados, y las prácticas simuladas, las prácticas docentes y la retroalimentación ofrecida por los tutores, docentes y pares.

Cuando nos referimos a la planificación, acordamos con Cols (2011), quién expresa que las intenciones pedagógicas del docente se expresan de diferentes maneras, entre ellas las formulaciones de lo que se espera de los alumnos y los objetivos de enseñanza. Esta es una cuestión a resolver: qué contenido enseñar, qué estrategias y dispositivos utilizar, son definiciones que los docentes deben anticipar y expresar en sus planificaciones. La autora continúa diciendo que las instancias de planificación, si bien tienen su cuota de incertidumbre, ofrecen mayores posibilidades de sopesar y elegir alternativas. Esto representaría diferentes instancias de reflexión docente, una instancia de reflexión preactiva que se anticipa la acción, una interactiva durante el momento de la

clase y la posibilidad de reflexionar una vez que se ha puesto en práctica la planificación, lo que favorecería un pensamiento postactivo (Jackson 1975). Son todas oportunidades que se le presentan al docente en formación de explorar las diferentes opciones en el marco de un análisis de su práctica a la luz de sus fundamentos teóricos permitiendo un análisis reflexivo y crítico de su quehacer.

A continuación, dos fragmentos de la misma docente en formación acerca del proceso de planificación.

Al momento de planificar tuve mucha libertad tanto del docente titular del espacio como de mi tutora para pensar con autonomía la forma de presentar los contenidos. Yo elegí trabajar con casos prácticos para la toma de decisiones, me parecía que era una buena forma de lograr que se expresen si mediaba entre ellos y yo un caso hipotético. La verdad le dediqué muchas horas que resigné de descanso, había completado mi planificación y me gustaba mucho todo lo que había pensado. Se lo envié a Susana, tuve una buena retroalimentación, había que hacer algunas modificaciones, sólo eran detalles, decido entonces compartirlo con Pablo, el profesor titular. Estaba orgullosa porque el que el aprendizaje basado en problemas o con casos que modelizan la realidad, conforma una escenificación que, al presentar una serie de datos a analizar y contener incógnitas, requería que los estudiantes arriben a una solución sorteando los diferentes obstáculos que se les presentan. También sería necesario considerar variables blandas y duras para luego tomar decisiones o pensar estrategias de forma individual, en equipo y en plenario. La realidad fue modelizada para aprender de ella, y esperaba que esta estrategia de enseñanza promueva habilidades y capacidades la toma de decisiones saludables, el trabajo en equipo, las competencias comunicacionales y de argumentación. (Fragmento P2-VA)

Cuando Pablo leyó los casos enseguida me escribió. No se ajustaban para nada a los intereses, ni las edades, ni las vivencias de los chicos. Horas y horas desperdiciadas; claro hubo un dato que pasé totalmente por alto, en la provincia de Buenos Aires en primer año del secundario los chicos tienen entre 11 y 12 años mientras que en capital pueden tener entre 12 y 14. Ciertamente 11 años no es lo mismo que 14. Hubo una mirada constructivista, y fue precisamente lo contextualista sobre lo escolar y los sujetos escolarizados, la razón por la cual al docente titular no le parecían ajustados los casos pensados en primer lugar. La importancia de conocer no sólo los contenidos sino para quien planificamos. Continuando con la mirada contextualista, el triángulo de Engerstrom acredita el hecho de establecer diferentes unidades de análisis, en este caso la relación sujeto- objeto-comunidad aporta precisión al momento de elegir ejemplos, dejando de situarnos en la aleatoriedad para situarnos en la representación de la comunidad y de esta forma enfocar en la construcción del aprendizaje esperado (Baquero, Terigi, 1996) (Fragmento P2-VA)

En el primer fragmento, las retroalimentaciones que recibe del tutor y del maestro de clase, parecerían contradecirse. Se evidencia un sentimiento de exasperación y cierta queja ante el tiempo perdido. También puede leerse entre líneas cierta impotencia ya que la docente en formación estaba orgullosa de su planificación y convencida de la pertinencia del dispositivo seleccionado. Según Feldman y Palamidessi (2001) el proceso de planificación de la enseñanza está guiado por una manera de ver las cosas propias de cada profesor, que son producto de su conocimiento y experiencia. En este caso, el docente a cargo del aula aporta su experiencia y cuando la docente en formación reflexiona y puede reconocer la pertinencia de la retroalimentación recibida a la distancia y en forma desapasionada, comprende los fundamentos que la guían. Se produce una toma

de conciencia que le permite reformular la actividad comprendiendo la necesidad de adecuar la práctica.

En el siguiente fragmento, se evidencia también una toma de conciencia por parte de la estudiante del profesorado acerca de sus teorías en uso.

Volviendo a mirar las planificaciones, me impactan algunos sellos que han quedado impresos en mí, que creo corresponden a mis primeros años de escolaridad. Uno de ellos, es la experiencia de que primero se aprende la teoría para después pasar a la práctica. Como si se tratara de un proceso lineal o causal. Me impresiona porque no es una idea que tenga en mi pensamiento, pero parecería ser que en cuanto dejo de prestar atención a cómo presento las cosas, cuando dejo de prestar atención al trazado de mis acciones en el momento, puedo tomar una huella que caminé muchas veces y que no refleja lo que pienso hoy, aún cuando pueda ser una manera en la que mi mente funciona.

Esto se me hace visible cuando me encuentro planteando los contenidos de la primera clase de nivel Superior y luego pienso en una actividad más práctica cómo es ver un video para ejemplificar o ilustrar el tema. Me parece relevante, porque cuando partimos de la propuesta de la clase en cuanto a los contenidos presentados o explicados, se toma una comprensión (qué puede ser muy rica) que representa la voz del profesor y luego se van desplegando otras voces. Mientras que cuando la propuesta es la escena y los alumnos deben dar su opinión o comprensión de lo que ven, creo que inmediatamente se establecen diversas ideas o voces que dan cuenta de la diversidad de la comunidad educativa y se genera una construcción colectiva del conocimiento, que involucra a todos los participantes con mayor compromiso. Como refiere Litwin (1995, p 10) “entendemos las configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. La sugerencia hecha por la docente que me acompañó en el proceso de planear la enseñanza fue muy acertada en este punto y me permitió hacer una propuesta más ajustada a lo que yo realmente quería propiciar. (Fragmento P3-DC)

Resulta interesante la reflexión sobre la aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica a la que ya hicimos referencia en este trabajo. La docente en formación es consciente de la teoría adoptada que considera debería guiar su práctica, pero debe estar atenta ya que la teoría en uso emerge y se interpone al momento de planificar. Lo importante de su reflexión, desde nuestra perspectiva, es que ella es consciente de la incompatibilidad entre ambas teorías y del conocimiento tácito que gobierna su conducta. Esto le permitirá realizar el proceso inverso en el que podrá poner su teoría adoptada en acción promoviendo que se convierta en conocimiento tácito (Argyris y Schön, 1974) y estará, de esta manera, trabajando hacia la construcción de su *habitus*.

El siguiente fragmento muestra otra instancia de cambio en la planificación a partir de la retroalimentación de la tutora.

Entendiendo la planificación como una hoja de ruta y como un instrumento flexible, sujeto a los posibles cambios en la fase previa a ser desarrollada, durante el transcurso de la clase y luego de la misma, explicitaré los cambios realizados entre ambas versiones dando cuenta de los motivos de los mismos.

En un primer momento, durante la segunda parte de la tercera clase de la secuencia didáctica sobre la pobreza habría planteado mencionarles a los alumnos fundaciones y organizaciones no gubernamentales que se ocupan de trabajar en contextos de vulnerabilidad.

Sería sólo mencionarlos a modo de ejemplo. Nada más que ello.

Cuando recibo la devolución de Susana, me transmite la sugerencia de darles a los alumnos de ser ellos quiénes investigaran sobre dichas organizaciones y sobre el rol de cada una.

Esta propuesta tenía más significatividad y era una actividad más potente para los alumnos. Implicaba confiar en ellos y en la posibilidad de que trabajaran en pequeños grupos. Decidí tomar esta propuesta y proponerles a los alumnos ser ellos los protagonistas de la búsqueda. Dividido en grupos de tres o cuatro alumnos y con computadoras provistas por la escuela se pudo llevar adelante. Cada grupo buscó y seleccionó una ONG que trabajase en contextos de pobreza. Los alumnos buscaron información, lo plasmaron en afiches de colores y compartieron lo investigado con los demás grupos. Esto posibilitó la interacción grupal, la búsqueda de información pertinente, la oportunidad de compartir información de manera cooperativa. Una propuesta muy enriquecedora y que los alumnos disfrutaron mucho. ¡Ellos fueron los protagonistas de la actividad!!! Un cambio que posibilitó una clase más participativa, brindándoles a los alumnos un rol activo. De esto he aprendido a proponer actividades para los alumnos donde ellos sean el centro y que posibiliten poner en juego variedad de rutinas de pensamiento. (Fragmento P4-ML)

Este fragmento resulta representativo de la preocupación de algunos docentes en formación por favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos. La docente plantea la flexibilidad de la planificación y su posibilidad de realizar cambios, ya que

“La acción de diseñar tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos. Los programas son el producto que se concreta, materializa la reflexión sobre qué, cómo, cuando y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los alumnos específicos en situaciones determinadas” (Feldman y Palamidessi, 2001:18).

En este caso la retroalimentación del tutor promueve la reflexión y le permite reformular la actividad.

En el extenso fragmento a continuación, se presentan varias cuestiones que resulta valioso resaltar. La docente en formación que es traductora de inglés se refiere a los cambios realizados en una planificación a partir de la retroalimentación recibida. Lo que manifiesta, además, es algo que identifica como un problema o una debilidad personal, su “síndrome de sobreplanificación”, dando cuenta de un sentimiento de miedo a no contar con suficiente material para la clase. Se evidencia en este caso una reflexión de bucle simple que le permite a la docente resolver la situación inmediata, no así el sentimiento subyacente; lo que ella misma considera que llevará más tiempo.

Por último, el cambio final que hice no figura en el plan porque fue un cambio que hice durante la clase, (“planifico, luego improviso”), pero de todos modos sí está relacionado con el feedback de la planificación, En los planes de ambos niveles mi tutora mencionó que tal vez no iba a llegar a hacer todas las actividades a tiempo. De hecho, en ARPE III en un momento nos juntamos en grupos para revisar nuestras planificaciones y analizarlas en base a los criterios de Zabalza (2006), y ambas integrantes de mi grupo (Juana Perez y María Rodriguez) repararon en que tal vez la planificación iba a presentar problemas en cuanto al criterio de funcionalidad, y observaron que tal vez no iba a llegar con todas las actividades. En ambos casos, en el nivel superior y en el nivel medio, la profecía se cumplió, y me doy cuenta que prefiero “sobreplanificar” antes que sufrir el “déficit de planificación”, una especie de fobia a terminar antes de que termine el horario de clase, o a tener un momento incómodo de silencio. De todos modos, “sobreplanificar” implica que en la práctica muchas de las actividades que había pensado originalmente tengan que ser sacrificadas. Esto, de todos modos, no me parece grave siempre y cuando sepa hacia dónde voy, si tengo algo

que es lo que quiero que mis alumnos aprendan.

Ante el “síndrome de sobre planificación”, y con falta de tiempo terminé cambiando la última actividad de la segunda clase, un role play con los idiomatic expressions por el Tic Tac Toe con las idiomatic expressions, un juego de menor duración que consiste en que los estudiantes tengan que elegir una expresión e inventar una frase en la que pueda utilizarse. Sabía a dónde iba con la actividad de cierre: que los estudiantes apliquen la idiomatic expressions elegida, Y en este caso ambas actividades consisten en aplicar lo aprendido. Sumado a esto, el Tic Tac Toe es una competencia, así que de este modo pude cerrar la clase de una manera divertida, sin comprometer el objetivo primordial de la actividad. En definitiva, la clase salió bien y la otra actividad quedó como dispositivo de inicio para la clase final. A futuro, espero poder perderle el miedo al déficit de planificación, para poder hacer una secuencia didáctica significativa y funcional, sabiendo que de todos modos todo puede pasar, y que para esos casos podré improvisar sobre la planificación. Todo el proceso de planificación de las practicas simuladas fue un proceso compartido: conmigo misma, aprovechando el diario de formación; con mis compañeros, en base a lo que aprendimos en las clases y en aquellas oportunidades en las que nos juntamos en grupos para realizar las planificaciones; y con el seguimiento de los profesores, sobre todo en la parte de feedback. Al ser un proceso compartido, también fue un proceso observado: me observó mi tutora, me observaron mis compañeros cuando analizaban la planificación, y me observe yo. Esto implicó que haya un nivel profundo de análisis y de reflexión, de atención plena que permitió que no haga la planificación de manera plenamente automática. Y las dos cosas que me salieron en un principio de manera automática fueron las que tanto el profesor como mis compañeros observaron por mí: este miedo a planificar de menos, que como consecuencia hace que termine planificando demás y que a veces eso haga que se pierda el sentido, por un lado; el foco en hacer una clase divertida en la que tanto yo como mis alumnos la pasemos bien, por otro. Este proceso me ayudó a perfeccionar mi proceso de planificación, invitándome a re-enfocar las prioridades. En ambos casos, la prioridad vuelve una vez más a los criterios de Zabalza, que me sirven como herramienta para tener en cuenta a futuro en el proceso de planificación: hacer una planificación válida, significa y funcional. (Fragmento P1-SA)

En la segunda parte del fragmento, la docente en formación valora el andamiaje recibido a través del trabajo grupal, de las observaciones y las retroalimentaciones recibidas a continuación, y de la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas. Llama la atención la referencia a “no hacer la planificación de manera plenamente automática” lo que parecería indicar su disposición a reflexionar sobre ella, analizarla y repensarla para así poder mejorar la enseñanza.

En el siguiente fragmento la estudiante, cuya formación disciplinar también es el traductorado de inglés, relata una situación en la que la tutora le ofrece una devolución sobre su planificación de una clase de inglés y ella justifica las decisiones que tomó.

La tutora me propone también otra modificación que puedo realizar en una actividad de una de las clases. Me propone incorporar tecnología en el aula para una de las actividades. Al pensarlo me doy cuenta que si bien las actividades planeadas pueden realizarse de la forma en que estaban pensadas originalmente, al momento de incorporar tecnología, se enriquecen y serán más atractivas.

Consecuentemente al repensar la actividad desarrollé una actividad donde con el tema aprendido tenían que crear diálogos de situaciones reales entre ellos y grabarlas con sus dispositivos celulares para luego compartirlas con los otros alumnos y poder verse a ellos mismos utilizando los saberes aprendidos a través de la protagonización de situaciones reales. Esto resultó en una actividad provocativa y significativa para ellos.

La tutora también me sugiere realizar un RAFT como cierre de las prácticas, pensando en darle más sentido y autenticidad a la propuesta que les llevo a mis alumnos. Si bien considero que esta propuesta es muy atractiva, el espacio y los tiempos no me permitieron realizarla. Otro factor que tampoco contribuyó a la posibilidad de ponerla en práctica era que los alumnos presentaban niveles

de manejo de idioma muy variado y además no siempre habían asistido los mismos alumnos a todas las clases. (Fragmento P6-MMAU)

La docente en formación pone en práctica la sugerencia de la tutora quién le aconseja que incorpore la tecnología y les propone a los alumnos crear diálogos con temas aprendidos. Esta estrategia le permite a los estudiantes construir y transferir conocimientos, no sólo repetirlos de memoria o sin sentido, para luego compartirlos con sus compañeros. La estudiante luego justifica el motivo por el cuál no toma la segunda sugerencia de la tutora y los motivos están relacionados con el tiempo, el espacio, y el manejo del idioma. La justificación da cuenta de que, siendo una práctica, la docente en formación no tenía conocimiento sobre el espacio, y tampoco acerca de los saberes previos de los alumnos, dos factores a ser considerados al momento de planificar.

Para finalizar, nos referiremos al relato de una estudiante que comprende la necesidad de sostener ciertas prácticas para crear hábitos para lo cuál expresa necesitar la oportunidad de recrearlos, como así también la mirada del tutor.

En este relato se pone de manifiesto la importancia de la reflexión sistemática y sostenida sobre la práctica para que las teorías adoptadas puedan transformarse en conocimiento tácito, y se pueda constituir en un *habitus* del docente.

Hay dos recomendaciones que recibí de mi tutora durante las prácticas a nivel medio, una era que diera tiempo a los alumnos para comprender y para trabajar, y otra fue que no respondiera mis propias preguntas. De aquel momento a hoy sólo recordaba la recomendación de no correr tanto y dar tiempo a los jóvenes para captar los nuevos conceptos y sus aplicaciones. Sin embargo, si hubiera escrito ambas recomendaciones las habría recordado antes de realizar la planificación para la práctica Universitaria. Creo que esto me hace dar cuenta que para crear el hábito de una planificación correcta necesito más práctica y el consejo o la mirada externa de alguien con experiencia. (Fragmento P5-MM)

Para concluir con el análisis de este último apartado, es relevante mencionar que uno de los factores más recurrentes y muy valorados fueron las diferentes instancias de retroalimentación. Salvo en un caso, todas estas instancias de *feedback* fueron consideradas positivamente y referidas como sumamente necesarias para acompañar la reflexión sobre las planificaciones, especialmente las devoluciones de las tutoras del curso.

De la reflexión superficial a la reflexión crítica

A continuación, se pretende caracterizar los distintos niveles de reflexión que se encuentran presentes en los relatos de los docentes en formación.

Para llevar adelante este análisis se utilizaron las categorías de Larrivee (2008)

que como planteamos en nuestro Marco Teórico, considera cuatro niveles: pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica. En el cuadro que sigue a continuación se presenta la distribución de los fragmentos analizados, por nivel de reflexión y según los indicadores propuestos. No hemos encontrado fragmentos para todos los indicadores planteados según la categorización de Larrivee (2008), especialmente en el nivel pre-reflexivo.

Cuadro 11 – Niveles de reflexión: cantidad de fragmentos por indicador y nivel.

DIMENSIONES: “Hitos en la formación” y “Cambios en las diferentes instancias de planificación”		
Niveles de reflexión	Indicadores	Fragmentos
NIVEL 1 – PRE REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Su reflexión focaliza en la descripción de la situación 	19
	<ul style="list-style-type: none"> • Opera en forma automática, rutinaria y sin análisis previo de las situaciones de su práctica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica problemas que requieren de solución inmediata. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sus creencias en relación a las prácticas de enseñanza no se apoyan en evidencia y o marcos teóricos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • No reconoce las necesidades de sus alumnos 	
NIVEL 2 – REFLEXIÓN SUPERFICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Su análisis se focaliza en métodos y estrategias para alcanzar objetivos determinados. 	8
	<ul style="list-style-type: none"> • Hay un intento de fundamentar sus acciones, pero de manera descriptiva. 	7
	<ul style="list-style-type: none"> • Se preocupa por la eficacia de las acciones y cuestiona su utilidad, pero no considera la finalidad, los valores o creencias que las fundamentan. 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las necesidades de los alumnos y realiza algunos ajustes a su práctica, de ser necesario. 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Modifica prácticas de enseñanza sin justificación basada en las teorías subyacentes. 	9
NIVEL 3 – REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Piensa constantemente en sus prácticas de enseñanza y analiza su impacto en relación al aprendizaje de sus alumnos. 	8
	<ul style="list-style-type: none"> • Su meta es que todos los alumnos aprendan por lo cuál realiza ajustes en su práctica según sus necesidades. 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce diferentes perspectivas, puntos de vista e inconsistencias en su práctica. 	1

	<ul style="list-style-type: none"> • Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos que contemplan la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica 	27
NIVEL 4 – REFLEXIÓN CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre las implicancias éticas, morales y de equidad y las consecuencias que sus acciones pueden generar y promueve ideales democráticas 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de que sus creencias personales, valores y posicionamientos, impactan en sus estudiantes. 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Sitúa sus prácticas en un contexto histórico, político y social. 	

Fuente: Elaboración Propia

Hemos identificado una gran cantidad de fragmentos en el nivel pre-reflexivo que dan cuenta del indicador “Su reflexión focaliza en la descripción de la situación”. Cuando se analizan en mayor detalle las actividades en las que se han consignado estos fragmentos, nos encontramos con que la mayoría pertenecen a la actividad “Hitos en la Formación”. Hemos encontrado, también, fragmentos expresando reflexiones pedagógicas y críticas en esta actividad, por lo cual asumimos que esta variable no tendría incidencia en los niveles de reflexión. Tampoco hemos encontrado que la experiencia profesional de los docentes en formación haya influido en la profundidad de sus reflexiones.

Cuadro 12: Niveles de reflexión, indicadores y fragmentos por actividad.

Niveles de Reflexión	Indicadores	Hitos en la Formación	Cambios en las diferentes instancias de planificación
Pre-reflexión	Su reflexión se focaliza en descripción de la situación	18	1
Reflexión superficial	Su análisis se focaliza en métodos y estrategias para alcanzar objetivos determinados.	6	2

	Hay un intento de fundamentar las acciones, pero de manera descriptiva.	3	4
	Se preocupa por la eficacia de las acciones y cuestiona su utilidad, pero no considera la finalidad, los valores o creencias que las fundamentan	2	1
	Reconoce las necesidades de los alumnos y realiza algunos ajustes a su práctica, de ser necesario		2
	Modifica prácticas de enseñanza sin justificación basada en las teorías subyacentes		9
Reflexión pedagógica	Piensa constantemente en sus prácticas de enseñanza y analiza su impacto en relación al aprendizaje de sus alumnos	4	4
	Su meta es que todos los alumnos aprendan por lo cual realiza ajustes en su práctica según sus necesidades	2	
	Reconoce diferentes perspectivas, puntos de vista e inconsistencias en su práctica.	1	
	Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos que contemplan la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica	27	
Reflexión crítica	Reflexiona sobre las implicancias éticas, morales y de equidad, las consecuencias que sus acciones pueden generar y promueve ideales democráticas	3	
	Es consciente de que sus creencias personales, valores y posicionamientos, impactan en sus estudiantes		1

Fuente: Elaboración propia.

Para continuar con el análisis, presentamos los fragmentos que dan cuenta de los diferentes niveles de reflexión por cada una de las actividades.

Comenzando con el nivel pre-reflexivo, los fragmentos remiten a descripciones de los hechos, a expresiones de sentimientos y relaciones vinculares aludiendo a experiencias personales, ofreciendo su opinión o comentando acerca de una preferencia personal, como en el caso de los fragmentos a continuación.

Momento 2, uno de cada cien profes es María; elijo sus clases porque eran uno de los momentos favoritos de la semana, a través de ella y cada una de sus clases aprendí que una enseñanza poderosa es aquella que promueve prácticas que se destacan por lo que crean en clase, y esto depende en gran medida de la planificación que realiza el docente, así como la flexibilidad para modificar si es interpelado. La clase la crea el docente y la recrea de manera conjunta con sus alumnos. Elegí realizar la dupla de trabajo con a Julita Suarez, Licenciada en Psicología y fue

mucho más que un trabajo de equipo, pudimos ir a fondo e integrar nuestras ideas en un trabajo interdisciplinar. (Fragmento P2-VA)

Elegir trabajar juntas en la práctica simulada con mi compañera Marina González fue excelente. Nos llevó tiempo conocernos y construir un tema en común desde 2 profesiones distintas y dos estilos diferentes.

Me encanto porque permitió que cada una se conozca más en el plano de la enseñanza y nos ayudamos para tomar decisiones, descubrir posibles mejoras y llevarlas adelante.

Trabajamos muy bien. Fue un doble desafío, aumentó el nivel de dificultad, pero también potenció el aprendizaje. (Fragmento P7-CS)

Como ya lo manifestamos, la mayoría de estos fragmentos se encuentran en la actividad “Hitos de Formación”, en la que se requiere del estudiante una reflexión postactiva acerca de su proceso formativo en el Profesorado.

Los fragmentos que siguen responden al segundo nivel: Reflexión Superficial y si bien se encuentran fragmentos que responden a este nivel reflexivo en ambas actividades, es en la actividad referida a los cambios en las planificaciones donde encontramos la mayor cantidad. En cuanto a la incidencia de la antigüedad ejerciendo la profesión, encontramos que en este nivel se encontraron mayores fragmentos escritos por los profesionales con mayor experiencia docente.

En los primeros tres fragmentos a continuación los docentes en formación centran su reflexión en los diferentes dispositivos y estrategias que valoran de su trayecto formativo.

El aprendizaje basado en proyectos, el estudio de problemas y casos, el enfoque basado en la diversidad y los modelos de inteligencias múltiples, entre otras, son herramientas que me llevo de esta etapa del profesorado; propuestas que me permiten moverme desde la perspectiva más amplia de los propósitos de la educación hasta el objetivo más concreto que plantea cada consigna de trabajo. (Fragmento P3-DC)

Hito número 5- El Diario de formación. Fue mi primera experiencia en la escritura de un diario de formación. Me pareció un dispositivo sumamente valioso que me acompañó mucho durante mi proceso como practicante. Escribir te ayuda a pensar, a revisar lo planeado, a conectarte con emociones y sentimientos, te das cuenta de lo importante que es tu entorno, la gente que está a tu lado y te acompaña y alienta. Escribir es un proceso con características que lo hacen único. Lo disfruté, aprendí, valoré la significatividad de la redacción de un diario de formación. Es parte fundamental del profesorado. Lo realicé en un cuaderno que elegí especialmente, y eso también le otorgó significado y valor a la propuesta. Poder elegir el formato permite seleccionar aquel que te resulta más acorde a tu estilo, y no es un detalle menor. Recuerdo con mucho cariño ese diario y cada entrada porque de cada una aprendí algo. Gracias por la posibilidad y seguramente Lo tomaré como un instrumento valiosísimo para mi futuro desempeño como docente. (FragmentoP4-ML)

Analizar las diferentes herramientas que hay para dar feedback y elegir la que más siento coherente con mi estilo fue clave. La práctica de darle feedback a mis compañeros en las prácticas simuladas me ayudó a hacer hábito los modos de destacar y de sugerir posibles mejoras. El hacer consciente la necesidad de repreguntar. No simplemente definir o decidir los cambios sin hacerle sugerencias a la otra persona para que pueda hacer su propio proceso. Me llevó una herramienta de oro, por la utilidad, para brindar

devoluciones positivas y lograr que no haya confrontación. (Fragmento P7-CS)

Aquí encontramos fragmentos sostenidos sobre sensaciones, sentimientos y opiniones sin revisión analítica o fundamentación teórica.

En el fragmento que sigue se encuentra evidencia de la intención de fundamentar las reflexiones, aún cuando no se haga alusión a marcos teóricos o bibliografía alguna. La docente en formación intenta justificar la actividad que cambió en la planificación de su clase de inglés desde el sentido común a partir de la devolución de la tutora, pero fundamenta la pertinencia del cambio que realiza.

Como dije, para mí lo importante en ese momento era que compitan entre ellos. Sin embargo, a raíz del feedback de mi tutora entendí que esa actividad podría sacarle mucho provecho cambiando el sentido del juego. El desafío cognitivo de la actividad no era mayor al de las actividades de idiomatic expressions previas, desde el punto de vista del que adivinaba la idiomatic expression. Justamente, sólo se trataba de reconocerlas, algo que ya se había hecho en la actividad de lectura y la puesta en común posterior. En el caso de los que pensaban la situación, ese desafío cognitivo consistía en entender el significado de las expresiones; pero eso también se había hecho con los ejercicios del libro. Entonces, en cuanto al desafío cognitivo, la actividad pensada no representaba un avance. (Fragmento P1-SA)

A continuación, la docente en formación también intenta fundamentar las razones del cambio que realiza a la planificación. Sigue las sugerencias de la tutora porque considera que incluir la tecnología puede motivar a sus alumnos. Si bien en este fragmento no se pueden apreciar referencias a teorías subyacentes, la estudiante continúa su reflexión y justifica los motivos de su cambio, finalizando el relato en otro apartado, citando los autores que le darían sustento al cambio que realizó.

La tutora me propone también otra modificación que puedo realizar en una actividad de una de las clases. Me propone incorporar tecnología en el aula para una de las actividades. Al pensarlo me doy cuenta que si bien las actividades planeadas pueden realizarse de la forma en que estaban pensadas originalmente, al momento de incorporar tecnología, se enriquecen y serán más atractivas.

Esto me hace pensar que al utilizarlo los estudiantes universitarios podrán vivenciar un aprendizaje más significativo, utilizando recursos de uso propio de sus vidas diarias. Es menester también considerar que los dispositivos tecnológicos van en línea con los nuevos paradigmas que forman parte del universo educativo, con lo cual no pueden quedar ajenos a las situaciones áulicas en las instituciones educativas de hoy. (Fragmento P6-MMAU)

Hasta acá hemos analizado los escritos que expresan los niveles menos profundos de reflexión. Consideramos pertinente destacar que según Cols (2011), todos los niveles de reflexión son necesarios para ir avanzando desde allí a niveles de profundidad cada vez mayores, en un “espiral sin fin de perfeccionamiento” (Larrivee, 2008). Recordemos, además, que como manifiesta Perrenoud, la formación en la PR requiere de una práctica sostenida y sistemática en pos de la construcción de una identidad o un *habitus* docente lo que requiere tiempo e intencionalidad (2004).

Nos referiremos ahora al nivel 3 de Reflexión Pedagógica. Nuevamente nos llama

la atención que los fragmentos con niveles de reflexión más profunda se encuentran en la actividad referida a los “Hitos en la Formación”, que también cuenta con la mayor cantidad de fragmentos pre-reflexivos. Cabría pensar, entonces, que el tipo de actividad en este caso no tiene mayor incidencia en la profundidad de las reflexiones de los docentes, y que, como manifiesta Larrivee (2008), los estudiantes pueden reflexionar en diferentes niveles simultáneamente. Encontramos que tampoco afectaría al nivel de reflexión la experiencia docente ya que en este nivel se encuentra menor proporción de fragmentos de los docentes con mayor experiencia ejerciendo la docencia.

Según Larrivee (2000), cuando el docente puede establecer una relación entre la teoría y la práctica significa que ha alcanzado un nivel de reflexión pedagógica. Este es el caso de los siguientes dos ejemplos.

En el relato que sigue, la docente en formación reflexiona acerca del contexto universitario, en relación a la práctica en el nivel superior que debe planificar. Recurriendo a la teoría, se propone desafiar las prácticas habituales en ese nivel en el que la clase magistral suele ser la protagonista, para favorecer estrategias que promuevan la participación activa de los estudiantes. Este fragmento denota una revisión analítica más profunda y fundamentada.

Dos aspectos relevantes de esta experiencia para destacar. El primero tiene que ver con la pregunta de en qué lugar se ha puesto al alumno universitario. Mientras que en la escuela la didáctica es el punto más cuidado, parecería que en el nivel universitario la didáctica no es protagonista de las aulas. Esto se ve en la preponderancia de la clase magistral o expositiva en la que el alumno está invitado a responder de manera más pasiva. Pensar una clase en la que los estudiantes estuvieran activamente participativos me pareció una experiencia muy enriquecedora y desafiante. Tal como lo expresa Litwin (1995) el uso de la pregunta como estrategia genera procesos reflexivos en los estudiantes. (Fragmento P3-DC)

En este relato la planificación es revisada a la luz de la teoría y le permite cambiarla favoreciendo que los alumnos se identifiquen con la propuesta. El relato intenta ser analítico y fundamentado.

Estaba muy comprometida con el tema de las decisiones saludables y quería dar lo mejor porque entiendo que la adolescencia escenifica una crisis, una pérdida y búsqueda, segundo nacimiento, inició la búsqueda de mi ser por fuera de la familia. Emerge en los adolescentes el cuestionamiento del sistema de referencias y de autoridad y construcción de una nueva identidad. La construcción de la nueva identidad pensada desde el enfoque clásico, se da dentro de un grupo de pares, donde los adolescentes encuentran sustento para apoyarse, dado que se identifican entre ellos. Algunas identidades serán construidas desde el plano de los ideales, actualmente adolescentes y jóvenes se identifican con ser vegano, ecologista, feminista, mientras que años atrás se identificaban con el amor libre, ser pacifista. Incluso la recreación del lenguaje tiene códigos que se gestan generacionalmente, van cambiando y actualmente algunos jóvenes reciben mejor una consigna si contiene lenguaje inclusivo mientras que otros lo repelen. Otra cuestión que se modificó con el fenómeno de internet es que algunos adolescentes y jóvenes entienden que el mundo virtual es el mismo que el mundo real, no hay una diferencia o hay poca distinción entre ambos espacios, y pierden la exploración y la búsqueda, aunque algo del encierro podría vincularse al problema de

la inseguridad, los adolescentes se socializan y viven experiencias de gran intensidad mediadas por el celular (Urresti,2005)

Modificados los casos para presentar escenificaciones cercanas a la población estudiantil con la que iba a trabajar habilitó a los estudiantes para pensarse a través de los mismos, sin sentirse expuestos. Hubo un mediador entre ellos y sus pensamientos. Pudieron finalmente recuperar las ideas principales del contenido y quedaron plasmadas en cartulinas pegadas en la pared del aula. (Fragmento P2-VA)

Para finalizar, en el nivel crítico de la reflexión contamos con cuatro fragmentos. Nuevamente no hay evidencia de que alguna de las consignas del portafolios haya influido en la profundidad de las reflexiones como así tampoco la experiencia docente. Es importante aclarar que los cuatro fragmentos pertenecen a dos docentes en formación con antigüedad docente diversa.

En el primero de los escritos la docente en formación reflexiona acerca de su responsabilidad en relación con los cambios que necesita la escuela. El diálogo con la teoría le permitió plantearse cuestiones más profundas relacionadas con la educación, tomando conciencia de las consecuencias que sus acciones podrían llegar a tener, por muy acotadas, o limitadas a “su metro cuadrado” que éstas sean. Hay incluso un cuestionamiento a su propia trayectoria escolar y a sus deficiencias.

“La novedad de estos tiempos no es la emergencia de una nueva definición de lo que es ser adulto y ser niño, sino la movilidad y variabilidad de atributos que corresponden a una y otra posición (.....) A lo que, sin embargo, los adultos no podemos renunciar, ni individualmente ni como generación, es a la responsabilidad de asegurar la protección de los más chicos”. (Diker, 2008: 90-91)

Repensar y “desnaturalizar” (como decían en el programa de la materia) estas categorías, principalmente las de infancia y escuela, me hizo reflexionar acerca de cómo podemos hacer para que la escuela avance, entendiendo que no es un producto “natural” sino una tecnología inventada por el hombre, y como tal, hoy resulta obsoleta sobre todo para las nuevas generaciones. De hecho, una de las cosas en las que pensaba es que ya era obsoleta cuando yo estaba en el colegio. Pero a su vez, todo esto me hizo reflexionar en que al redefinir estas categorías podemos empezar a aproximarnos al cambio en el sistema escolar. Esta materia me dio una suerte de esperanza, una luz al final del túnel, una primera aproximación acerca de hacia dónde tendría que evolucionar la escuela.

Por último, además de fomentar el cuestionamiento dentro del mismo profesorado, esta materia me permitió pensar cómo puedo yo en mi vida laboral, desde mi aula, desde mis clases, en fin, desde mi metro cuadrado para ayudar a cambiar la escuela. (Fragmento P1-SA)

En este relato la estudiante del profesorado hace un recorrido por las teorías adoptadas que reconoce como válidas para repensar y analizar su propia práctica. También recupera, cuestiona y manifiesta “preocupación” acerca de su propio trayecto en tanto alumna, lo que nos permite suponer que se encuentra ya encaminada hacia la conformación de su identidad profesional docente.

Esta materia me ayudó a continuar con la reflexión que comenzó en Teorías de la Educación acerca del cambio y desnaturalización de ciertas categorías que antes de comenzar el profesorado daba por sentadas. Hacia el final de la materia hablamos sobre las nuevas adolescencias y el rol del adulto y de la escuela en un mundo en constante cambio. Recuerdo, por ejemplo, el texto de Emilio

Tenti Fanfani (2000), qué hablaba, por un lado, del origen del aparato escolar y de la razón de ser de la escuela en base al momento en el que fue creada, del mismo modo que el texto de Pineau, mencionado anteriormente lo hacía, y por otro de las variaciones, de equilibrios en el poder entre los adultos y las nuevas generaciones, al igual que lo hacía el texto de Diker.

Por otro lado, y por esta razón elijo esta materia como un aporte central, me ayudó a entender cómo aprende el ser humano, y me brindó una aproximación acerca de cómo funciona la mente de las personas desde el punto de vista de la psicología educacional y las distintas teorías de aprendizaje. El conductismo, la psicología cognitiva, y la teoría sociocultural.

Aprender acerca de los postulados del conductismo me hizo, de algún modo, abrir los ojos acerca de cómo aprendí muchas cosas en la escuela. El texto de Hernández Rojas (1997), que leímos, establecía

“Los conductistas consideran a la enseñanza como un arreglo simple de las contingencias de reforzamiento, y como son supuestamente eficientes en el arreglo, se puede enseñar cualquier tipo de conducta. El alumno es visto como un ser pasivo, aislado (...) el maestro a su vez se concibe como un ingeniero conductual que realiza arreglos contingenciales para incrementar conductas deseables y decrementar las indeseables” Hernández Rojas (1997 14).

Me resultó preocupante darme cuenta que algunas cosas que aprendí en la escuela fueron producto de una enseñanza que seguía este método. Gracias a lo que aprendí en el transcurso de esta materia entendí que éste no era el camino a la hora de enseñar.

En cuanto a la teoría socio histórica y a la psicología cognitiva, ambas teorías me ayudaron, entre otras cosas, a pensar en un ideal de aprendizaje basado en el alumno como un sujeto que tiene un rol activo en su aprendizaje, el que se produce como resultado de procesos internos más que como respuesta a las contingencias ambientales que el profesor programa.

En resumen, todos estos nuevos conocimientos acerca de las teorías educacionales me ayudaron a tener una primera aproximación para ver cómo puedo enseñar mejor, o mejor dicho, cómo puedo ayudar a que mis alumnos aprendan mejor y que puedan construir el propio conocimiento. Me ayudó a ver qué tipo de docente quiero ser y desde donde contribuir a la formación de mis alumnos. No quiero ayudar a formar alumnos pasivos, pensando en la concepción de alumno del conductismo mencionada ut Supra, sino alumnos que puedan pensar críticamente, que puedan construir y experimentar. Que aprendan y se equivoquen aprendiendo o aprendan equivocándose. (Fragmento P1-SA)

En el siguiente fragmento la estudiante, cuya formación disciplinar anterior es la psicología, reconoce su influencia y le permite cuestionarse la noción de educabilidad apoyándose en nociones teóricas.

Cuando pensamos en educación podemos utilizar la idea que propone Antelo (2009 p. 31) diciendo “la educación es puro movimiento, si no hay movimiento no hay educación”. Volviendo a mi práctica profesional, esta idea se contrapone con situaciones en las cuales nos encontramos con diagnósticos que lejos de favorecer el movimiento lo restringen. Cuestionan la noción de educabilidad tan determinante en el campo de la educación y en la práctica docente. Se impone la pregunta de si estamos respondiendo no sólo nosotros en la práctica docente sino todos los sistemas y agentes involucrados en la educación, como refiere Baquero (2001), a la idea de que todo alumno en tanto se constituye sujeto puede ser educado y gestionar nuestra práctica en el sentido de observar si estamos generando las condiciones para la educabilidad.

Este paso por las teorías de la educación me posibilitó ampliar mi conocimiento del campo de la educación, formularme mas preguntas con respecto al mismo y legitimar mi filosofía y práctica de trabajo tanto en el campo de la salud como en el educativo, pudiendo fundamentar la misma y socializarla. (Fragmento P3-DC)

Por último, en este relato la docente en formación reconoce las “huellas” de su trayecto escolar, que le han dejado marcas y la obligan a estar atenta y revisar sus decisiones, ya que sus teorías en uso todavía tienen cierta influencia sobre ella. Esta actitud de revisión constante nos permite suponer que se encuentra bien posicionada en cuanto a lograr que sus teorías adoptadas pasen a ser conocimiento tácito, lo que le

permitirá afrontar los imprevistos de la práctica.

Volviendo a mirar las planificaciones, me impactan algunos sellos que han quedado impresos en mi, que creo corresponden a mis primeros años de escolaridad. Uno de ellos, es la experiencia de que primero se aprende la teoría para después pasar a la práctica. Como si se tratara de un proceso lineal o causal. Me impresiona porque no es una idea que tenga en mi pensamiento, pero parecería ser que en cuanto dejé de prestar atención a cómo presento las cosas, cuando dejé de prestar atención al trazado de mis acciones en el momento, puedo tomar una huella que caminé muchas veces y que no refleja lo que pienso hoy, aún cuando pueda ser una manera en la que mi mente funciona. (Fragmento P3-DC)

A partir del análisis anterior podemos concluir que la mayoría de las narrativas de los docentes en formación del Profesorado Universitario se encuentran en el nivel de reflexión pedagógica, y también hay reflexiones que se encuentran en el nivel crítico. Dado que el portafolios marca la actividad final del trayecto formativo, podríamos plantear, a modo de hipótesis, que la modalidad del profesorado, que funciona bajo el paradigma del profesional reflexivo, y las actividades del portafolios han contribuido a la profundidad en las reflexiones de los docentes en formación.

CONCLUSIONES FINALES

Presentaremos en este apartado las conclusiones finales de la investigación. Retomamos los objetivos específicos de la tesis, con el fin de darles respuesta.

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar las reflexiones de los docentes para el nivel Secundario de la cohorte 2018-2019 que cursaron el Profesorado Universitario de la Universidad seleccionada para esta investigación, incluidas en los portafolios que elaboraron en el marco de la asignatura ARPE y como evaluación final de la asignatura.

Las preguntas que han guiado nuestro análisis fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el contenido de los puntos de vista de los docentes expresados en sus reflexiones en tres actividades de su portafolios docente?
2. ¿Cuáles son los niveles de reflexión que alcanzan los docentes en formación en las narrativas seleccionadas de sus portafolios?

Los tres escritos que seleccionamos como objeto de nuestro análisis son consignas de resolución obligatoria dentro del portafolios que los docentes en formación debieron elaborar como evaluación final de la asignatura ARPE.

¿Cuál es el contenido de los puntos de vista de los docentes expresados en sus reflexiones en tres actividades de su portafolios docente?

Luego de analizar las narrativas de los docentes en formación detallamos los contenidos sobre los que reflexionaron los docentes tomando cada una de las categorías construidas con ese fin.

Para comenzar este apartado, nos interesa mencionar que del análisis de los relatos de los docentes no surge ninguna diferencia significativa relacionada con la antigüedad en el ejercicio de la docencia referida a los contenidos sobre los que reflexionaron.

Con relación a la categoría Experiencia Escolar, recuperamos los contenidos de las reflexiones en la primera actividad del portafolios. En la consigna que guía esta actividad los docentes en formación son invitados a reflexionar retrospectivamente^{xviii}

^{xviii} Hacemos referencia acá al concepto de reflexión retrospectiva y prospectiva de Phillippe Perrenoud (2004).

recuperando la huella que escribieron al principio de su formación y luego prospectivamente en un ejercicio de análisis y reformulación de la primera huella.

Observamos que la mayoría de los escritos refieren a las reflexiones sobre su propio aprendizaje, sobre sus expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre sus prácticas. Ser verdaderamente reflexivo exige examinar nuestras creencias con honestidad y responsabilidad (Larrivee, 2000) y las reflexiones de los docentes expresan, en general, estas características.

Los docentes en formación valoran la gestión de enseñanza y aprendizaje y recurrentemente se encuentran narrativas que refieren a prácticas de enseñanza poderosas, cuyos docentes empoderan a sus alumnos por medio de sus clases, las que resultan aún más memorables con el transcurrir del tiempo y a las que los docentes refieren en sus huellas que desean emular (Maggio, 2012).

Las marcas que los docentes en formación desean dejar en sus alumnos en su mayoría refieren a la generación de un clima escolar positivo, siendo las relaciones interpersonales y el vínculo afectivo entre el docente y el alumno los temas de mayor referencia en esta categoría. Asimismo, los profesores valoran ciertas cualidades como la pasión y el amor por la enseñanza, la paciencia y la escucha. Estas referencias parecerían confirmar las recurrencias que Alliaud y Antelo (2009) afirman suelen encontrarse en las narrativas de los docentes, resultando ser temas frecuentes y reiterativos. Los docentes desean, además, ser considerados ejemplos a seguir, no como un “aprendizaje por imitación” (Gimeno Sacristán, 1997 en Alliaud y Antelo, 2009) sino como un ejemplo posible que no replique de manera idéntica al original. También esperan ser recordados por las reflexiones que promueven, no como transmisores de conocimiento sino como promotores de cuestionamientos y reflexiones, dando cuenta de que los docentes se están planteando la importancia de la reflexión, lo que podría suponer que se encuentran en el inicio del camino hacia una postura reflexiva (Perrenoud, 2004).

Consideramos que la propuesta que invita a los estudiantes del profesorado a revisar las marcas que desean dejar en sus alumnos y les permite visualizar y concientizar qué valoran acerca de las prácticas y qué cualidades consideran debe tener un buen docente. Estas narrativas les permiten cuestionar presupuestos que operan desde sus teorías en uso ya que la reflexión sobre la práctica y la escritura posterior les permite concientizarlos, comprenderlos, develarlos y resignificar sus prácticas. Dada la formulación de la consigna, en los relatos las cualidades de los docentes son, en cierto sentido, altruistas (Alliaud y Antelo, 2009), favoreciendo la reflexión sobre aspectos

positivos de la práctica que recomiendan ciertos autores (Chak, 2004; Janssen, Hullu y Tigelaar, 2008).

En cuanto a la segunda dimensión de análisis, la vinculada a los Hitos que los docentes identifican en su paso por el Profesorado Universitario, se los invita a realizar una reflexión retrospectiva sobre su propio proceso. Los Hitos a los que mayormente refirieron están relacionados con las prácticas docentes, la práctica simulada y la asignatura Teorías de la Educación. Valoran las instancias de práctica debido a la posibilidad que ésta ofrece de recibir retroalimentación y a las oportunidades de reflexión compartida sobre su accionar. También se valora el trabajo en equipo en la planificación de la práctica simulada, ya que realizan la planificación de a pares. En los escritos en los que valoran la asignatura Teorías de la Educación los docentes manifiestan que les abre el camino hacia nuevas comprensiones permitiéndoles “reflexionar y repensar toda la educación y el sistema educativo a partir de 4 ejes: educación, infancia, oficio docente y escuela” (Fragmento P1-SA). Algunos docentes valoran la posibilidad de generar cuestionamientos ya que la asignatura interpela a los docentes en sus teorías previas. Esto les permitió la problematización de la práctica a partir de un marco teórico, favoreciendo una mirada crítica sobre aciertos y desaciertos.

Otras referencias se dirigen al concepto de evaluación y los docentes destacan lo que consideran una evaluación novedosa dirigida no sólo a la acreditación de saberes sino al objetivo de aprender bajo el paradigma de una evaluación formativa, cuyo objetivo es fundamentalmente pedagógico. La didáctica también se encuentra entre las valoraciones que realizan los estudiantes en sus relatos. Nuevamente se refieren al concepto de educabilidad y a la “mentalidad de crecimiento” (Dwek, 2006). Se discuten las “herramientas” que se llevan como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el enfoque de Aulas Heterogéneas y el modelo de inteligencias múltiples, entre otros.

Nuevamente, en esta categoría cobran relevancia las reflexiones acerca de expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio proceso de aprendizaje. También se encuentran fragmentos en los que los docentes reflexionan y se cuestionan acerca de las teorías que fundamentan su accionar. En algunos relatos los docentes logran exponer y derribar supuestos y preconceptos, lo que les permite repensar y reorganizar la enseñanza. En otras instancias los docentes han podido relacionar conceptos teóricos con su práctica, propiciando la generación de un hábito reflexivo.

Aparecen referencias al concepto de educabilidad, y surgen preguntas acerca de la propia responsabilidad en este sentido.

En la tercera categoría vinculada a la reflexión sobre los cambios en la planificación se propician las reflexiones proactivas en la instancia previa a la planificación y la postactiva luego de la práctica y cuando se analizan los cambios que se han llevado a cabo en la primera versión. En esta categoría los fragmentos también refieren a las expectativas, pensamientos, valoraciones y preguntas sobre el propio aprendizaje, en este caso relacionados con las planificaciones y el motivo de los cambios. Podemos afirmar que las reflexiones sobre este indicador se encuentran entre las de mayor referencia en las tres categorías analizadas lo que permite suponer que los docentes han iniciado el camino hacia la reflexión. Se presenta la necesidad de sostenerlo ya que para lograr una actitud reflexiva en las prácticas se requiere de un ejercicio reflexivo intencional, sostenido y sistemático (Perrenoud, 2004).

Cobran especial relevancia las referencias a los dispositivos y estrategias a las que los docentes en formación recurren y las retroalimentaciones que han recibido sobre sus planificaciones. También se valora la evaluación formativa como instancia de aprendizaje. Algunos docentes logran tomar conciencia acerca de las teorías en uso (Argyris y Schön, 1974) que gobernaban sus acciones en relación con la aplicación directa de la teoría en la práctica evidenciando el inicio de un proceso reflexivo que propiciaría la creación de un *habitus* docente (Perrenoud, 2004). Otras logran analizar sus prácticas tomando conciencia sobre debilidades y fortalezas propias, permitiéndoles encontrar posibles caminos y alternativas diferentes.

En los relatos de los docentes aparecen sentimientos de miedo, nerviosismo, estrés y autoexigencia referidos a las instancias de práctica. Nos preguntamos si esta autoexigencia obedece al “oficio de alumno” al que se refiere Perrenoud (2006) y que produce una actitud de búsqueda de reconocimiento externo.

En líneas generales, encontramos que es importante para los docentes en formación contar con el andamiaje y la retroalimentación de docentes y pares, especialmente de las tutoras que los han acompañado en la reflexión sobre sus planificaciones y durante el transcurso de la asignatura ARPE. Una estudiante manifiesta la necesidad de crear hábitos para sustentar una reflexión sistemática y sostenida en el tiempo (Perrenoud, 2004) (Domingo Roget, 2013).

Podemos afirmar que las tres actividades propuestas en los portafolios que hemos seleccionado para analizar promueven la producción de narrativas reflexivas que apuntan

hacia la construcción personal de significados. Asimismo, favorecen que los estudiantes reflexionen de manera tanto retrospectiva como prospectiva, vinculando diferentes objetos de reflexión como las teorías que tienen acerca de la enseñanza con sus autobiografías y con los supuestos que guían sus acciones en la programación de sus clases permitiéndoles ya sea develar sus teorías en uso (Argyris y Schön, 1974) como reflexionar sobre su sistema de acciones.

No podemos afirmar con absoluta certeza que esto luego se traducirá en una disposición para la práctica reflexiva ya que esto escapa a los objetivos de esta investigación. Sostener una postura reflexiva requiere de una dedicación permanente, sistemática y sostenida y podría resultar interesante retomarlo en una investigación futura. También podría resultar valioso conocer si el uso del portafolios, cualquiera de sus posibles versiones, se mantiene a través del tiempo y si se utilizan los diferentes dispositivos de reflexión con los estudiantes.

¿Cuáles son los niveles de reflexión que alcanzan los docentes en formación en las narrativas seleccionadas de sus portafolios?

Una primera conclusión a la que arribamos a partir del análisis de los niveles de reflexión según las categorías de Larrivee (2008) empleadas es que las reflexiones predominantes se ubican en el nivel pedagógico.

En el cuadro 12 hemos consignado los niveles de reflexión en dos de las consignas analizadas: Hitos de la Formación y Reflexión sobre los cambios en la planificación. Analizando el cuadro podemos concluir que los niveles pre-reflexivos remiten fundamentalmente a la consigna referida a los Hitos en la Formación.

En relación con las pre-reflexiones, destacamos que éstas se encuentran en los fragmentos consignados en la primera actividad que recupera las huellas que los docentes desean dejar en sus alumnos. Estos relatos refieren de modo descriptivo a la expresión de sentimientos y aluden a experiencias personales, opiniones y preferencias de los autores.

Asimismo, los niveles de reflexión más profunda: la reflexión pedagógica y la reflexión crítica se encuentran representados por fragmentos que también refieren fundamentalmente a los Hitos en la Formación. Esto nos permite deducir que la consigna no tiene mayor incidencia en los niveles de reflexión y que ambas consignas poseen la potencialidad de promover reflexiones profundas.

Los fragmentos ubicados en los niveles de reflexión superficial se refieren fundamentalmente a los cambios realizados en sus planificaciones ofreciendo una fundamentación del cambio basada en el sentido común o en las sugerencias de las tutoras, sin explicitar un sustento pedagógico-didáctico basado en autores presentados en el trayecto formativo.

Los relatos en los que se ubican los fragmentos representativos de un nivel de reflexión superficial en general se refieren a estrategias y dispositivos utilizados en las planificaciones y las reflexiones aluden a situaciones cuyo objetivo es la resolución de problemas inmediatos de la práctica, o sea de bucle simple (Argyris y Schön, 1974).

El siguiente nivel cuenta con el mayor caudal de referencias en los escritos, las reflexiones pedagógicas, lo que parecería indicar que los docentes se encuentran en el rumbo hacia una postura reflexiva. Teniendo en cuenta que el portafolios es el trabajo final de la asignatura ARPE, cuyo objetivo primordial es el análisis y la reflexión sobre la práctica educativa, podemos suponer que éste ha sido el foco de toda la cursada y, de algún modo, sería esperable que las reflexiones se concentren mayoritariamente en los niveles de reflexión más profunda. El indicador al que refieren la mayoría de los relatos está relacionado con el pensamiento que lleva a cabo un sujeto que se examina a sí mismo y los supuestos que considera a la luz de la teoría, pudiendo relacionarla con sus acciones con la mediación de voces autorizadas. Como sugiere Pérez Gómez “no aprendemos ni desarrollamos, competencias sostenibles a través de la experiencia, sino de la reflexión sobre la experiencia y a través de la interacción con otros” (2010:101).

Según Larrivee (2000) poder establecer relaciones entre la teoría y la práctica significa que se ha alcanzado un nivel de reflexión pedagógica. Si bien las reflexiones en este nivel se refieren a temas diversos, podríamos decir que una condición que comparten es que apuntan a utilizar el conocimiento teórico para iluminar y darle sentido a la práctica.

Se presentan algunos ejemplos con escritos que se encuentran en el nivel de reflexión de mayor profundidad, el nivel crítico. Los fragmentos reflexivos que identificamos en este nivel se refieren a las implicancias éticas y morales de educar, la responsabilidad que conlleva con respecto a la sociedad en general y a los alumnos en particular. Son conscientes de las diferentes teorías y de los fundamentos que las guían. En este nivel los docentes se cuestionan qué tipo de docente desean ser y qué tipo de prácticas deben llevar adelante para lograrlo. Son conscientes de sus creencias personales, posicionamientos y valores y de cómo éstos impactan en sus prácticas en el aula y se

preocupan por la justicia social y la equidad. Los docentes han podido relacionar su práctica no sólo con la teoría subyacente sino, además, pudieron hacerlo con su formación disciplinar de base.

Para finalizar este apartado, nos interesa mencionar que del análisis de los relatos de los docentes no surge una diferencia significativa ni digna de ser mencionada, con relación a la antigüedad en el ejercicio de la docencia y los niveles de profundidad en sus reflexiones.

A la luz de los aportes que preceden podemos hacer hincapié en la relevancia de algunos componentes de los portafolios:

- Las consignas de las actividades que invitan a los estudiantes a recuperar instancias de su biografía escolar y de su trayecto de formación en el profesorado permitiéndoles analizar el caudal de experiencias que generaron en su larga estadía en los distintos ámbitos de formación y a través de su socialización profesional. Éstas favorecen la vinculación del “saber experto” con el “saber experimentado” (Alliaud, 2012), promoviendo una actitud de reflexión sobre la práctica y su vinculación con las teorías que le dan sustento y evidencia de esto es la leyenda que figura en la consigna de la Evaluación Final.

Recuerden que todo aquello que se incluya debe poder relacionarse con algún contenido trabajado durante la cursada, sostenido con la bibliografía. En todos los casos, el valor de lo presentado depende de la justificación teórica que el estudiante realice acerca de su inclusión en el portafolios. La idea es que cada trabajo incluya funciones como evidencia de la relación de algún concepto de didáctica, o del impacto que estos conceptos han tenido en alguna práctica.

- También promueven la reflexión sobre las prácticas tendiente a la construcción de una identidad docente.
- Las instancias de retroalimentación que los docentes en formación mencionan recurrentemente en sus escritos como favorecedoras de una reflexión honesta, responsable e introspectiva. El propósito sería potenciar el aprendizaje de los docentes en formación, propiciando un proceso de evaluación formativa en el sentido al que se refiere Camilloni (2004), siendo la evaluación contemporánea con los procesos de aprendizaje y con el objetivo específico de que la información recolectada sirva para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La retroalimentación continua y sistemática es un dispositivo que apoya el proceso reflexivo y permite establecer un hábito tendiente a la reflexión y a la auto-evaluación.
- Los dispositivos para la reflexión utilizados durante el transcurso del profesorado, que se encuentran, también, en consignas que no fueron analizadas en esta

investigación y resultan valiosas a propósito del proceso reflexivo que transitaron los alumnos. Esto se refleja en la recuperación de los diferentes dispositivos como objetivo de reflexión; el portafolios mismo en las conclusiones finales, las observaciones de clases, los registros de observación y su correspondiente análisis en la segunda consigna, la biografía escolar, las narrativas y todos aquellos que surgen a partir del análisis de los Hitos en la formación en el Profesorado Universitario. Queda claro que son instrumentos que favorecen la reflexión propiciando un cuestionamiento del quehacer cotidiano, convirtiendo el aula en un espacio que les permite revisar supuestos y preconceptos con el objetivo de resignificar las prácticas, aprendiendo de la experiencia. (Perrenoud, 2004).

A partir de lo expuesto hasta aquí y sin pretender una generalización, consideramos que el dispositivo portafolios presentado en esta tesis y las consignas analizadas según el recorte de la investigación, favorecen el proceso reflexivo de los docentes, permitiendo que se cuestionen diferentes aspectos de su práctica y que logren diferentes niveles de profundidad en sus reflexiones.

A partir del análisis podemos afirmar que la narración contribuye hacia la formación de docentes reflexivos ya que les permite construir conocimiento “en situación” y otorgarle un sentido personal.

“Son relatos que se organizan a partir de acontecimientos, personajes, escenarios y situaciones, sensaciones, pero también incluyen interpretaciones y reflexiones, los que permitirán no sólo enriquecer las prácticas de sus productores, sino también las de quienes los comparten o se encuentran con ellos (Alliaud, 2011:93,93).

En este sentido, el portafolios, junto con las narrativas y los diferentes dispositivos que se ponen a disposición de los alumnos que cursan el Profesorado Universitario, ofrece un andamiaje para una formación docente reflexiva (Lyons, 2003), ubicando la reflexión en el centro de la formación, permitiendo articular la teoría con la práctica y favoreciendo la incorporación de un *habitus* docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrami, Philip C. y Helen Barrett (2005), “La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie”, en *Canadian Journal of Learning and Technology* Volume 31 (3).

Abramowski, Ana Laura (2010), “Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea”, en *Propuesta Educativa*, núm. 33, junio, 2010, pp. 113-115.

Allard, Carson C., Patricia F. Goldblatt, Jacqueline I Kemball, Shirley A Dendricy, K. Judith Millen y Déidre M. Smith (2007), “Becoming a reflective community”, en *Reflective practice* 8:3, 299-314. 8:3, 299-314, DOI: 10.1080/14623940701424801.

Alger, Christianna (2006), “What went well, what didn't go so well’: growth of reflection in pre-service teachers”, *Reflective Practice*. 7:3, 287-301, DOI:10.1080/14623940600837327.

Alliaud, Andrea (2003), “La biografía Escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol.1”, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Alliaud, Andrea (2004), “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), pp. 1-11.

_____ (2006), “Experiencia, narración y formación docente”, en *Educação & Realidade*, 31(1).

_____ y Estanislao Antelo (2009), “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar” en *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, N°1.

_____ y Daniel Suárez, (2011), “Narraciones, experiencia y formación” en Andrea Alliaud y Daniel Suárez (coords.), *El saber pedagógico de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA)/ CLASO. (Versión revisada, adaptada y ampliada de Alliaud).

_____ y Suarez Daniel (2011), “El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente”. Consultado el 14 de noviembre 2019 desde fuente. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf

_____ (2011) “Narración de la experiencia: Práctica y Formación docentes”, en *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.92-108, jul./dez.

_____ (2012), “Formación docente y narración: Relatando y rescatando experiencias pedagógicas”, (Versión revisada, adaptada y ampliada de “Narraciones, experiencia y formación” de Alliaud y Suárez (2011), en *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles: Aportes, dispositivos y estrategias*

presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay. Montevideo: ANEP.

Amieva, Luis (2017, en abril 6), “Educación pública: la secundaria concentra los problemas más graves”, Diario Uno. Consultado el 2 de febrero 2019 desde fuente. https://www.diariouno.com.ar/pais/educacion-publica-la-secundaria-concentra-los-problemas-mas-graves-04062017_rJ7sJmOn1X

Anijovich, Rebeca, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli (2014), *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

_____ Y Graciela Cappelletti (2014), *Las prácticas como eje de la formación docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Eudeba.

_____ y Graciela Cappelletti, en *Suárez Revista Espacios en Blanco*, Serie indagaciones nro. 28 junio 2018.

Argyris, Chris y Donald Schön (1974), *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey – Bass Publishers.

_____ (1993). *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Baker, Fiona S (2014), “A pathway to play in early childhood education developed through the explicit modelling of reflective practice in teacher education in Abu Dhabi en *Reflective Practice*. 15:2, 203-217, DOI: 10.1080/14623943.2014.883306.

Barrett, Helen (2009), “Balancing the two faces of portfolios.” consultado el 3 de febrero 2018 desde fuente. <http://electronicportfolios.org/balance>

Beattie, M. (2000), “Narratives of Professional Learning: Becoming a teacher and Learning to Teach”, en *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 1, No. 2.

Birgin, Alejandra (2012), *Más allá de la capacitación: debates sobre la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós.

Bolívar, Antonio, Domingo, J. y Fernández, M. (2001), La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.

Bolívar, Antonio (2010) “La investigación biográfico narrativa en educación”, *Entrevista a Antonio Bolívar*, Año 1, No. 1. Pp 201-212.

_____ (2007) “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”, en *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Estudios sobre Educación*, No. 12, 13-30.

Butler, Philomena, (2006), “A review of the Literature on Portfolios And Electronic Portfolios”, consultado el 10 de diciembre 2016 desde fuente. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>

Cabero Almenara, Julio, Eloy López Meneses y Alicia Jaén Martínez (2012), “Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en *Enseñanza & Teaching*, 31, 1-2013, 43-70.

Camilloni, Alica, R. W (2004), “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en *Quehacer Educativo*, Montevideo, Uruguay. Año XIV No. 68, pp.6 – 12.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1986), *Becoming criminal: education, knowledge and action research*. London. Falmer Press.

Chak, A. (2006), “Reflecting on the self: an experience in a preschool”, *Reflective Practice*. 7:1, 55-57, DOI: 10.1080/14623940500489724.

Chávez Ávila, Patricia. (2017), “El portafolio digital como instrumento de reflexión y autoevaluación docente en la educación superior”, en *Revista Aletheia*, 9(1), 76-97.

Chin-Wen Chien (2013), “Analysis of a language teacher’s journal of classroom practice as reflective practice”, *Reflective Practice*. 14:1, 131-143, DOI:10.1080/14623943.2012.732951.

Christie, Effie N. (2007), “Notes from the field: teachers using reflection to transform classroom practice and themselves as practitioners”, *Reflective Practice*. 8:4, 483-495, DOI: 10.1080/14623940701649712.

Clará, Marc (2015) “What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion”, en *Journal of Teacher Education*. 66 (3), 261-271.

Cols, Estela (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza en palabras*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Connelly, Michael. & Jean Clandinin (1988), *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York, Teachers College Press.

_____ (1995), “Narrative and Education”, en *Teachers and Teaching, theory and practice*. Vol 1, (1).

Conle, C. (2001): “The rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development”, en *European Journal of Teacher Education*, vol.24, num. I.

Darling-Hammond, Linda y Jon Snyder, (1998), “Authentic Assessment of teaching in context”, en *Stanford University School of Education*, CERAS 402-520.

Davini, María Cristina (2016), *La Formación en la practica docente*, 1ª. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.

Day, Christopher (1993), “Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional

development”, en *BERJ British Educational Research Journal*, Vol. 19 (1). Consultado el 3 de agosto 2019 desde Fuente. <https://doi.org/10.1080/0141192930190107>

_____ (2006), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Editorial Narcea.

Díaz Barriga Arceo, Frida, Erica Romero Martínez y Abraham Heredia Sánchez, (2011), “Los e-portafolios de aprendizaje como recurso de reflexión y evaluación auténtica: una experiencia con estudiantes universitarios de psicología”, consultado el 2 de abril 2019 desde fuente. <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/los-e-portafolios-de-aprendizaje-como-recurso-de-reflexi-n-y-evaluaci-n-aut-ntica-una>

Dimova, Yordanka. & John Loughran (2009) “Developing a big picture understanding of reflection in pedagogical practice”, en *Reflective Practice*. 10:2, 205-217, DOI:10.1080/14623940902786214

Domingo Roget, Àngels (2008), “La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo”. Tesis doctoral. España. Univerisitat Internacional de Catalunya. Consultado el 15 de abril de 2019 desde fuente. http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9346/Tesis_Angels_Domingo.pdf?sequence=1

_____ (2013), *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania, Publicia.

_____ “El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico”, Consultado el 15 de abril de 2019 desde https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

_____ y Anijovich, Rebeca (Coords.) (2017), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires, Aique Educación.

_____ y Gomez Serés, M. Victoria (2014), *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, Editorial Narcea.

Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (eds.) (2005), “Introduction. The discipline and Practice of Qualitative Research”, en *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, inc. pp 1-13

Dewey, John (1910), *How we think*. Boston, Mass., D.C. Heath & Company Publishers.

_____ (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

_____ (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Dwek, Caroline (2006, 2016), *Mindset: the new psychology of success*. New York, Penguin Random House.

Dyer, M. & Susan M. Taylor (2012), "Supporting professional identity in undergraduate Early Years students through reflective practice", en *Reflective Practice*. 13:4, 551-563, DOI: 10.1080/14623943.2012.670620

Edwards, Verónica (1998), "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente", en *Cómo enseña y aprende el docente*, Santiago de Chile, PIIIE.

Elbaz, Freema (1990), "Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking", en Christopher Day, P. Denicolo y M. Pope (eds), *Insights into teachers' thinking and practice*. Londres, Palmer Press. Pp.15-42.

Elbaz, Freema (2002), "Writing as Inquiry: Storing the Teaching Self in Writing Workshops", *Curriculum Inquiry*, No. 32, Año 4, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.

Falck, Mayra (2013), "Pensar, reflexionar y cambiar: la experiencia del portafolio docente", en *E-INNOVACIÓN. UNAH INNOV@.N 2*.

Farrell, Thomas S.C. (2004), *Reflective Practice in Action*. Canada. Corwin Press

Farrell, Thomas S.C. (2013), "Teacher self-awareness through journal writing", *Reflective Practice*. 20:1, 1-12, DOI: 10.1080/14623943.2018.1539657

Feldman, Daniel y Mariano Palamidessi (2000), Programación de la enseñanza. Universidad Nacional de Sarmiento. Secretaría Académica. Unidad Pedagógica Universitaria.

Ferry, Giles (1997), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.

Finlayson, A. (2015), "Reflective practice: has it really changed over time?", en *Reflective Practice*. Vol. 16, No. 6, pp 717-730 (14) 16:6, 717-730, DOI: 10.1080/14623943.2015.1095723

Fuller, Frances F. (1970), "Personalized education for teachers: An introduction for teacher educators", (*Report No. 001*). Austin: The University of Texas, Research and Development Centre for Teacher Education.

García Doval, Fátima (2005), "El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas", en *Glosas Didácticas. Revista electrónica Internacional*. N° 14. Consultado el 20/01/18 desde fuente.

<http://www.revista.unam.mx/vol.8/num4/art27/int27.htm>

García Fanlo, Luis (2011) "¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben", en *A parte Rei 74, Revista de filosofía*. Consultado el 3 de mayo 2019 desde fuente. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

Gimeno Sacristán, José (1997), *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo*

educativo. Buenos Aires, Ideas.

Giovannini, Marianela (2015), “Las prácticas simuladas en la formación docente de abogados”, Tesis de Maestría. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Goodson, Ivor y Rob Walker (2005), “Contar Cuentos”, en Hunter McEwan y Kieran Egan, *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, pp 260-274.

Guerrero Cuentas, Rosa Hilda (2015), “El portafolio: una herramienta facilitadora del cambio en la educación superior desde la práctica didáctica”, *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. Consultado el 13 de febrero desde fuente. <https://www.researchgate.net/publication/32056784>

Guevara, Jennifer (2017a), “La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio” en *Estudios Pedagógicos. XLIII*, N° 2: 127-145.

Guevara, Jennifer (2017b), “Los modos de formar: Una vía para la transmisión del saber experiencia e los espacios de la práctica”, en Domingo Roget, Angels y Rebeca Anijovich (2017), *Práctica Reflexiva: Escenario y Horizontes. Avances en el contexto Internacional*. Buenos Aires, Aique Educación, pp30-45

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en: Mc Ewan y Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Handal, G., & Lauvas P. (1987), *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. Milton Keynes: Open University Education Enterprises, 9-19.

Hanson, Karen (2011), “Reflect’ – is this too much to ask?”, *Reflective Practice*. 12:3, 293-304, DOI: 10.1080/14623943.2011.571862

Hatton, N. y Smith, D. (1995), “Reflection in teacher education: Towards definition and implementation”, en *Teaching and Teacher Education*. N° 11, pp. 33-49.

Herrnstein-Smith, Barbara (1981), “Narrative versions, narrative theories” en Mitchell W. (eds.), *On narrative*. Chicgo, University of Chicago Press. Pp 209-32.

Hobbs, Valerie (2007), “Faking it or hating it: can reflective practice be forced?” *Reflective Practice*. 8:3, 405-417, DOI: 10.1080/14623940701425063.

Ickowicz, Marcela (2004), “Avances de la investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza de profesores universitarios sin formación de grado”, consultado 3 de septiembre 2019 desde fuente.

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9900/IICE_22_Ickowicz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jackson, Philip (2002), *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Janssen, Fred, Els de Hullu & Dineke Tigelaar (2008), "Positive experiences as input for reflection by student teachers", en *Teachers and Teaching, Theory and practice*. Vol. 14:2, pp 115-127.

Jarauta Borrascas, Beatriz y Zoia Bozu (2013), "Teaching portfolio as a tool for building the university lecturer's professional knowledge", en *Educación*. XXI, 16 (2), 343-362.

Jay, Joelle K. y Kerri L. Johnson (2000), "Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education", *Teaching and Teacher Education*. 18 (2002) 73-85

Kember, David (1999/2010), "Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow", en *International Journal of lifelong education*. Vol. 18. 1999. Issue 1.

Kinsella, Elizabeth Anne (2006), "Constructivist underpinnings in Donald Schön's theory of reflective practice: echoes of Nelson Goodman", *Reflective Practice*. 7:3, 277-286, DOI:10.1080/14623940600837319

Klenowski, Val (2014), *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid, Narcea, S.A. Ediciones.

Lamas Basurto, Pilar y Clara Jessica Vargas D'Uniam (2016), "Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica Pre Profesional Docente", en *REDU Revista de docencia Universitaria*. Vol. 12 (2), pp 57-78.

Larrivee, B. (2000), "Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher", en *Reflective Practice*. 1:3, 293-307, DOI: 10.1080/713693162

Larrivee, Barbara (2008), "Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice", en *Reflective practice*. Vo. 9.No. 3, pp.341-360.

Litwin, Edith (2016), *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires, Paidós.

López Vargas, Brenda Isabel y Patricia Basto Torrado (2010), "Las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva", en *Educ.Educ.*, Vol. 13, No. 2. Pp275-291.

Loughran J. & Corrigan, D. (2002), "Effective Reflective practice: in search of meaning in learning about teaching", en *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.

Lortie, Dean (1975), *Schoolteacher*. Chicago, The University Press.

Lyons, N. (2003), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.

"Más del 20% de los profesores de secundaria da clases sin título docente en el país", (2019, mayo 27) Relieves Portal de Noticias, Infobae. Consultado el 3 de enero 2020 desde fuente. <https://revistarelieves.wordpress.com/2019/05/27/mas-del-20-de-los-profesores-de-secundaria-da-clases-sin-titulo-docente-en-el-pais/>

Martin-Kniep, Giselle O. (2001), *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

McDonough, Jo (1994), “A teacher looks at teachers’ diaries”, *English Language Teaching Journal*, v 48 n1,18: 57–65.

McEwan, Hunter y Kieran Egan (comps.) (2005), *La narrativa de la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Noddings, N. (1990), “Constructivism in mathematics education, en R. B. Davis, C. A. Maber y N. Noddings (Eds), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics.

Ojala Mikko y Tuulikki Venninen (2011), “Developing reflective practices for day-care centres in the Helsinki Metropolitan Area”, en *Reflective Practice*. 12:3, 335-346, DOI:10.1080/14623943.2011.571865

Ossa Parra, Marcelo, Roberto Gutiérrez & María Fernanda Aldana (2015), “Engaging in critically reflective teaching: from theory to practice in pursuit of transformative learning”, en *Reflective Practice*. 16:1, 16-30, DOI: 10.1080/14623943.2014.944141.

Ottensen, Eli (2007), “Reflection in teacher education”, *Reflective Practice*. 8:1, 31-46. 8:1,31-46, DOI: 10.1080/14623940601138899

Palavecino, Darío (2018, octubre 18), “Demandan mayor compromiso de las empresas con la educación para mejorar la fuerza laboral”, *La Nación*. Consultado el 3 de octubre 2019 desde fuente. <https://www.lanacion.com.ar/economia/empleos/demandan-mayor-compromiso-empresas-educacion-mejorar-formacion-nid2183306>

Pecheone, Raymond L., Pigg, Mathew. Chung, Ruth Randall y Souviney, R. J. (2005), “Performance assessment and electronic portfolios: their effect on teacher learning and education”, en *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 78(4), 164–176.

Perez Abril, Mauricio (2017), “El lugar de la escritura en la formación del profesional reflexivo”, en Domingo Roget, Angels y Rebeca Anijovich (comps.), *Práctica reflexiva Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires, Aique Educación. Pp. 139-155.

Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, GRAÓ, de IRIF; S.L.

_____ (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.

Pérez Gómez, Ángel I. (Coord.) (2010), “El sentido del practicum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría”, en *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona, Grao. Pp 89-102.

_____ (2016), *El portafolios educativo en Educación Superior*. Madrid, Ediciones Akal.

Pineau, Pablo (2012). “Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio”, en Alejandra Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós, pp29-47.

Polanyi, M. (1967), *The Tacit Knowledge Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rodrigues, Renata y José Luis Rodríguez – Illera (2014), “El portfolios digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 65, pp53-77.

Salazar Mercado, Antonio y Mayra Alejandra Arévalo Duarte (2018), “Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura”, en *Revista complutense de Educación*. Consultado el 15 de febrero 2020 desde fuente. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.59868>

Samper Richards, Andrea (2017), “Los e-portfolios de aprendizaje como recurso para formar docentes reflexivos”, Tesis de Maestría. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Sarason, Seymour (2002), *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu, Buenos Aires

Scanlon, Judith M. y Wanda M. Chemomas (1987) “Developing the reflective teacher”, en *Journal of Advanced Nursing*. 25(6). 1138-1143.

Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A. y Buenos Aires, Editorial Paidós, SACICF.

Schön, Donald (1998), *La formación de docentes reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Sennett, Richard (2009), *El Artesano*. Barcelona, Anagrama.

Shulman, Lee (1987), “Knowledge and teaching: foundations of the new reform” en *Harvard Education Review*. N° 57, pp.1-22.

Smith, K y Tillema, H (2003), “Clarifying types of portfolio use”, *Assessment & Evaluation in Higher education*. Vol 28.N 6.

Sobrino Morrás, Angel, Carlota Perez Sancho y Concepción Naval Durán (2009), “El uso formativo del Portafolios Docente en el ámbito universitario”, en *Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*. No. 14, 57-85.

Sobrados León, Maritza (2016), “El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso de los portafolios”, *Opción*, Año 32, No. Especial 10

Souto, Marta (1999), *Grupos y Dispositivos De Formación*. Buenos Aires, Noveduc.

Stake, Robert (1998), *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata.

Stenhouse, Lawrence (1985), *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.

Suárez, Daniel (2007), “Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela”, en *e- Eccleston. Formación Docente*. Año 3. Número 7, pp 1-29.

Suárez, Daniel y Valeria Metzdorff (2018) “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. núm. 28, junio 2018, pp. 49-74.

Terigi, F.(2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son tan necesarios, y porqué son tan difíciles” en *Propuesta educativa* núm. 29, junio 2008, pp63-7. Consultado el 14 de marzo 2019 desde Fuente.

<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Thompson, Neil y Jan Pascal (2012), “Developing critically reflective practice”, *Reflective Practice*. 13:2, 311-325, DOI: 10.1080/14623943.2012.657795.

Uhlenbeck, A., Verloop, N. y D. Beijaard, (2002), “Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: implications from recent theories on teaching and assessment”, en *Teachers College Record*, 104(2), 242–272.

Van Manen, Max (1977): “Linking ways of knowing with ways of being practical”, en *Currículum Inquiry*. 9-pp 205-228.

Vazir, N. (2006), “Reflection in action: constructing narratives of experience”, *Reflective Practice*. Vol.7, Issue 4. 7:4, 445-454, DOI: 10.1080/14623940600987015.

Veleda, Cecilia (2016), “¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación”, Documento de trabajo No. 149. Consultado el 1 de abril 2019 desde fuente.

<https://www.cippecc.org/wp-content/uploads/2017/07/Veleda-y-Achaval-Una-bala-de-plata-Formaci%C3%B3n-directivos.pdf>

Vezub, Lea Fernanda y María Florencia Garabito (2017), “Los profesores frente a la nueva/vieja escuela Secundaria Argentina”, en *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 19, Núm1.

Zabalza, Miguel Ángel (2002), *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

_____ (2004), “Condiciones para el desarrollo del curriculum”, en *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 8, No. 2.

Zeichner, Kenneth (1993), “El maestro como profesional reflexivo”, Conferencia presentada en el *11o University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance*. Milwaukee, Estados Unidos. Consultada el 3/10/2018 desde fuente. <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

Zeichner, Ken y Susan Wray (2000), “The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know”, University of Wisconsin-Madison, 225 N. Mills St, Madison, WI 53706, USA. Consultado el 5 de agosto 2019 desde fuente. https://www.academia.edu/25558405/The_Teaching_Portfolio_in_U.S._Teacher_Education_Programs_What_We_Know_and_What_We_Need_to_Know

Zeller, Nancy (2005), “La racionalidad narrativa en la investigación educativa” en Hunter McEwan y Kieran Egan, *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Zulfikar, Teuke y Mujiburrahman (2018), “Understanding own teaching: becoming reflective teachers through reflective journals”, en *Reflective Practice*, 19:1, 1-13. 19:1, 1-13, DOI:10.1080/14623943.2017.1295933

ANEXO I

Profesorado Universitario

Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa 2018-2019

Evaluación final

Los portafolios pueden asumir muchas formas diferentes y usarse con propósitos variados. Es posible utilizarlos para diagnosticar, documentar o dar cuenta del proceso de trabajo y de los avances de los alumnos. El beneficio principal para quien los elabora, radica en el proceso mismo de crearlos y de usarlos de manera comprometida y reflexiva respecto del propio aprendizaje.

Para la evaluación final de ARPE, la propuesta es realizar un portafolios, en el que se incluyan trabajos que se consideren evidencias de sus procesos de aprendizaje. Se trata de una producción a partir de la cual los invitamos a recuperar e integrar las lecturas, los aprendizajes y saberes elaborados a lo largo de la cursada.

Para eso, les proponemos entregar una carpeta que incluya:

- a. Carátula con datos del alumno
- b. Índice de contenidos
- c. Las siguientes entradas:

1. **Trayectorias:**

Los invitamos a retomar el texto que escribieron desde la perspectiva de uno de sus alumnos durante los primeros encuentros de ARPE. La idea es que ahora, luego de transitar por toda la formación del profesorado puedan volver a preguntarse: ¿Qué huella quisieran dejar en sus alumnos? Incluyan en este portafolios ambas versiones del escrito.

Dibujen/diagramen/grafiquen visualmente una **línea de tiempo** que represente su trayectoria a lo largo de todo el profesorado, en donde identifiquen 5 paradas que Uds. consideren significativas. Justifiquen sus elecciones.

2. **La observación como estrategia de formación:**

Elijan *uno* de los dos *registros de observación subidos a la plataforma*. Los invitamos a volver a leer el registro y el análisis, y elegir algún aspecto del mismo para ampliar o profundizar empleando otros aspectos teóricos de las materias que han tenido a lo largo de todo el profesorado.

3. **Reflexión sobre la práctica:**

Incluir todas las planificaciones de las prácticas realizadas en ambos niveles. Seleccionar de entre ellas la planificación de una clase en su primera versión y la última. Elaborar un texto reflexivo donde se explique y fundamente los cambios realizados hasta llegar a la última versión.

4. **El rol docente:** les proponemos elegir una imagen, obra de arte, viñeta, fragmento de película, etc. que les permita establecer conexiones entre lo aprendido y el rol docente.
5. Planillas que certifican las prácticas realizadas en cada nivel.
6. Conclusión Final en la que expliciten y sintetizen su aprendizaje personal. Estas preguntas podrían orientar su reflexión:
 - ¿Cuál es el hilo conductor/patrón en mi forma de dar clase?
 - ¿Cuál es mi fortaleza como docente?
 - ¿Qué aspecto considero que tengo que seguir trabajando?
 - ¿Qué aprendí haciendo este portafolios?
 - ¿Cómo colabora la elaboración de este portafolios en mi formación profesional?
 - ¿Qué nuevas preguntas me formulo al terminar de hacerlo?
 - ¿Leyendo la totalidad del portafolios encuentro algún tema recurrente/de interés para mí?

Bibliografía (según normas APA)

Recuerden que todo aquello que se incluya debe poder relacionarse con algún contenido trabajado durante la cursada, sostenido con la bibliografía. En todos los casos, el valor de lo presentado depende de la justificación teórica que el estudiante realice acerca de su inclusión en el portafolios. La idea es que cada trabajo incluido funcione como evidencia de la relación de algún concepto de la didáctica, o del impacto que estos conceptos han tenido en alguna práctica.

Algunas consideraciones acerca de los portafolios:

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales.

(NationalEducationAssociation, 1993, p.41).

Los portafolios son colecciones de la tarea de los alumnos, es decir, son un conjunto de trabajos producidos por los alumnos, pero ese conjunto de trabajos que integran el portafolio no es una colección seleccionada al azar, sino que la selección de cada trabajo tiene una fundamentación específica. Esto significa que la selección de trabajos ha sido

pensada y meditada. Otra característica es que los alumnos deben tener la oportunidad de reflexionar, revisar y comentar los trabajos que han sido incluidos en el portafolios. Los portafolios pueden asumir muchas formas diferentes y usarse con muchos propósitos. Es posible utilizarlos para diagnosticar, documentar o “mostrar” el proceso de trabajo y los avances de los alumnos. Según Kari Smith (2003), pueden identificarse portafolios de distinto tipo:

Portafolios para promoción y certificación	Portafolios de aprendizaje y desarrollo
DOSSIER: Se trata de un portafolio de presentación obligatoria, que contiene una colección de trabajos. Algunos de estos trabajos pueden ser incluidos voluntariamente.	TRAINING PORTAFOLIO: Se trata de un portafolio de presentación obligatoria que muestra el esfuerzo que el estudiante realiza para aprender. Focaliza las habilidades en las que se está formando el estudiante
PORTAFOLIO REFLEXIVO: Muestra evidencias del crecimiento, de las mejores prácticas, y de los criterios para autoevaluarse que los alumnos ponen en juego. Los trabajos que se coleccionan son voluntarios.	PORTAFOLIO DE DESARROLLO PERSONAL: Es una colección de trabajos, elegidos voluntariamente en un período largo de tiempo.

Los beneficios del uso del portafolio de evaluación

El primer beneficio se deduce principalmente del proceso de crearlos y de usarlos - por parte de los alumnos- de manera comprometida con su propio aprendizaje a través de la reflexión sobre cada uno de los trabajos seleccionados. En una clase donde se utiliza portafolios como herramienta de evaluación todos los elementos del proceso educativo están estrechamente entrelazados: considerando los objetivos curriculares como las estrategias de enseñanza y la evaluación facilitando a los estudiantes que puedan desarrollar y demostrar su comprensión de los conocimientos así como sus competencias cognitivas para revisar, reformular y realizar el trabajo meta-cognitivo respectivo.

ANEXO II

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I

FUNDAMENTACIÓN

Esta materia se desarrollará a lo largo de todo el profesorado, a través de tres instancias, bajo el paradigma de formar un docente reflexivo.

Los nuevos enfoques de formación docente intentan revertir el eje de la prescripción y centrarla en el análisis de las prácticas. De este modo el punto de partida de la formación es la propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica y tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos y enmarcándolos en un contexto institucional y socio-político determinado.

Partimos de entender a la formación como un trayecto, un itinerario. El cual implica no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y que permite una secuencia y continuidad (Camilloni, 2009-17).

Es así que se torna un desafío de la formación pedagógica de profesionales el diseñar propuestas de formación docente que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación), de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas al conocimiento sobre el objeto de su actuación.

Hay variados dispositivos de formación que abonan a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. En el espacio de ARPE se privilegiarán los relatos autobiográficos educativos y las prácticas simuladas. Los relatos autobiográficos hacen foco en el relato de las experiencias como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar.

El proceso de escritura abre una puerta sumamente potente para la reflexión. Según Pennebaker (1994), la escritura permite objetivar la experiencia, plasmarla en un papel, ser escritor y lector a la vez, protagonista y visitante de una experiencia que, en la medida en que es pensada y escrita, puede registrarse para volver a ella más adelante, en otros momentos, con nuevos propósitos.

Las prácticas simuladas son dispositivos de formación basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Consideramos que es posible emplear las simulaciones para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Se trata de llevar adelante un proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre la de otros colegas a través de un trabajo colaborativo que favorezca el intercambio de ideas y amplíe las perspectivas de análisis.

Compartimos la idea de Philippe Perrenoud (2004) quien afirma que “el análisis de la práctica es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos”. Se trata de entender por qué, para qué y cómo un profesor lleva adelante su tarea y dar cuenta, de manera explícita de ese conocimiento. Esto es posible si el docente se implica en el análisis de su propia biografía escolar, establece conexiones rigurosas y profundas entre las teorías y las prácticas y, comprende el sentido de la enseñanza.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de la práctica.

Por otra parte, sostenemos que aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o en algún campo del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en base a ellas, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones.

El desafío de la propuesta de formación consiste en poner en diálogo los campos profesionales de los sujetos en formación con el campo profesional de la enseñanza. Para ello es necesario conocer y comprender el campo profesional de los otros, reconocer similitudes, diferencias y contradicciones entre ambos, y a su vez considerar que, al interior de cada una de las disciplinas se generan debates que implican modos diferentes y alternativos de pensar un mismo fenómeno.

Este cambio de paradigma producido en el que se pasa de considerar a los profesores como profesionales técnicos que aplicaban un saber producido en los ámbitos de investigación universitaria a entender la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación de las propias acciones en la práctica de aula, es una contribución innegable al mejoramiento de la enseñanza. Considerando esta perspectiva, reflexionar sobre las prácticas de aula, constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no implica sólo pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos.

PROPÓSITOS:

- Promover la construcción de un espacio para revisar, analizar y problematizar la propia trayectoria como estudiante y los modelos docentes que la han conformado.
- Ofrecer a los participantes oportunidades para que observen clases, diseñen y lleven a cabo prácticas simuladas al interior del profesorado y prácticas en instituciones educativas de nivel medio y superior.

METAS DE COMPRENSIÓN

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

- Qué significa reflexionar sobre sus propias prácticas;
- El valor de compartir sus prácticas con colegas;

- La observación y registro de clases en el nivel medio y superior.
- El análisis de las clases observadas desde los distintos aportes teóricos.
- Las relaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas.
- La planificación de sus propias prácticas pedagógicas.
- Sus prácticas docentes desde los distintos aportes teóricos aprendidos a lo largo de su formación pedagógica.
- El ejercicio del rol docente como programador, enseñante y evaluador.

CONTENIDOS

La formación docente entendida como trayecto.

Modelos de formación docente.

Los procesos de reflexión y de metacognición.

La observación. Los sentidos de la observación.

La observación con y sin foco. Los focos de la observación.

Registro de observaciones. Las notas en el trabajo de campo. Los comentarios del observador. Análisis de lo observado. La entrevista pre y pos observación

MODALIDAD DE TRABAJO

Se utilizarán diferentes dispositivos de reflexión y formación continua a lo largo del curso. Se llevarán a cabo actividades de observación, análisis y reflexión crítica de las prácticas en el aula.

RÉGIMEN DE ASISTENCIA Y APROBACIÓN

Regularidad: 80% de asistencia

Participación activa y aportes críticos en las actividades propuestas en el aula.

Análisis y reflexión crítica de las lecturas bibliográficas indicadas.

Cumplimiento en tiempo y forma con los trabajos prácticos que se indiquen durante el curso.

Aprobación de una evaluación final integradora a través de dos informes de observación, uno en nivel medio y otro en nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2004): “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, Revista Iberoamericana, 34 (3). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF> [Fecha de acceso: 14/08/12]
- Anijovich y otros (2009): Transitar la formación pedagógica. Paidós. Buenos Aires. Cap. 2, 3 y 4.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006): “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, Forum Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(4), Art. 12. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357> [Fecha de acceso: 13/02/2013]
- Camilloni, A (1995): “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior”. Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. (mimeo).
- Chacón Corzo, M. Y Choacón Contreras, A. (2006). Los diarios de práctica: una estrategia de reflexión. *Acción pedagógica* N° 15 / Enero - Diciembre, 2006 - pp. 120-127.
 - Day, C (2007): La pasión por enseñar. Narcea. España. Cap 3.
 - De Ketele, J. M. (1984): Observar para Educar. Observación y evaluación en la práctica educativa, Madrid, Visor Libros. Cap 1.
 - De Miguel, J. (1996): Auto/biografías, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos. Cap 1.
 - Dewey, J. (1989): Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano, Barcelona, Paidós. Cap 7.
- Dussel, I (2006): “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. En Tenti, E. (Comp.), El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (pp. 143-174). Siglo XXI.
- Eisner, E. (1998): El ojo ilustrado, Barcelona, Paidós. Cap. 1 y Cap. 5.
- Evertson, C. y Green, J. (1989): “La observación como indagación y método”, en Wittrock, Merlin C. (compilador) La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, España, Paidós Educador.

- Fernández González, J.; Elórtegui Escartín, N. Y Medina Pérez, M: “Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias naturales”. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 2003. Año/vol. 17, número 001, pp:101-112. Universidad de Zaragoza, España.
- Fernández González, J.; Medina Pérez, M. Y Elórtegui Escartín, N: “Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas”. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 2003. Vol. 2, Nº 3, 263-270.
- Ferry, G (1990): El trayecto de la formación. Paidós. México. Cap 2 y 3.
- Finkel, D (2008): Dar clase con la boca cerrada. PUV. Barcelona. Cap. 1
- Jackson, P. (1991): La vida en las aulas, Madrid, Morata. Cap. 1
- Jackson, P. (1999): Enseñanzas implícitas, Amorrortu, Buenos Aires. Cap. 1
- Kortagen, F (2010): La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires. Paidós. Cap. 2
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva”, Revista Educación y Educadores, Universidad de la Sabana, Colombia, Vol. 13, No. 2 | Mayo-agosto de 2010, pp. 275-291.
- MANCOVSKY, V (2011): La palabra del maestro. Buenos Aires. Paidós.
- Mc Ewan H, Egan E: Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación. Buenos Aires. Amorrortu. 1998.
- Menghini, R.A. Y Negrín, M (Comps.)Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?". Bahía Blanca (Argentina): Edi.UNS/REUN, 184.
- Meirieu, PH. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Alertes.(p. 75 a 86)
- Monereo, C. “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e Intervención a través de incidentes críticos”. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 52, enero-abril, 2010, pp. 149-178. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049009>. última visita el 21-09-2012.
- Pennebaker, J. W. (1994) *Some Suggestions for Running a Confession Study*.

Disponible en:

<http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/Pennebaker/Reprints/Hints.DOC>

- Perrenoud, P (2001): “La formación de los docentes en el siglo XXI”, Revista de Tecnología educativa, Santiago. Chile, XIV, n3, pp 503-523.
- Perrenoud, P: (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar., Barcelona, Grao. Cap. 1 y Cap. 6.
- Pruzzo, V. (2002): *La transformación de la Formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Espacio.
- Pruzzo, V (2011): Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. Santa Rosa. La Pampa. Revista Praxis. Año XIV. N 14. Marzo 2010- Febrero 2011.
- Schön, D (1997): La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós/M.E.C. Cap 1.
- Schön, D. (1998): El profesional reflexivo, Barcelona, Paidós. Cap. 2.
- Tenti Fanfani, E. (2010). “Particularidades del oficio de enseñar” en Dossier “Ser docente hoy” de la Revista Monitor, Ministerio de Educación Nacional.
- Zabalza, M (2006): Competencias docentes del profesorado universitario. Nancea. Madrid. Cap 2.

ANEXO III

Rúbrica para evaluar el Portafolios

	Efectivo Experto (10-9)	En proceso Avanzado (8-7)	Requiere Mayor Atención Principiante (5-4)	No Evidente Novato (desaprobado)
Cumplimiento con los requisitos de la tarea	La tarea incluye todos los componentes y cumple con los requisitos solicitados.	La tarea incluye todos los componentes y cumple con los requisitos solicitados.	La tarea no incluye todos los componentes o requisitos solicitados.	La tarea no incluye los componentes o requisitos solicitados.
Capacidad de análisis	Analiza utilizando variedad de conceptos teóricos de distintas materias cursadas. Establece relaciones profundas y pertinentes entre las producciones y, los conceptos trabajados Se evidencia una elaboración personal.	Analiza utilizando variedad de conceptos teóricos de distintas materias cursadas. Establece relaciones pertinentes entre las producciones y los conceptos trabajados Intenta una elaboración personal, aunque incompleta	Analiza utilizando escasos conceptos teóricos. Establece relaciones mínimas entre las producciones y los conceptos trabajados. Se limita a reproducir lo que dice la bibliografía o las docentes en las clases.	Analiza desde el sentido común. No establece relaciones entre las producciones y los conceptos trabajados Se limita a reproducir lo que dice la bibliografía o las docentes en las clases con algunas imprecisiones.
Capacidad de Reflexión sobre sus prácticas	Reflexiona sobre sus prácticas estableciendo relaciones pertinentes con los enfoques de enseñanza. Realiza comentarios críticos. Se formula preguntas de alta complejidad cognitiva.	Reflexiona sobre sus prácticas estableciendo relaciones pertinentes con los enfoques de enseñanza. Se formula preguntas de mediana complejidad	Reflexiona sobre sus prácticas en un nivel básicamente descriptivo e incluye algunas preguntas, dudas. Se formula algunas preguntas básicas	Reflexiona sobre sus prácticas en un nivel básicamente descriptivo. No se formula preguntas

	Relaciona sus prácticas con otros saberes disciplinares.	cognitiva.		
Organización y comunicación de las ideas	Las ideas están desarrolladas en forma completa y con profundidad. Las ideas están conectadas entre sí de manera coherente y secuencial. Utiliza un vocabulario propio de la disciplina. Se evidencia una elaboración personal. Expresa sus ideas con claridad, precisión y profundidad.	Las ideas se desarrollan en forma completa. Las ideas están conectadas entre sí de manera coherente. Utiliza vocabulario propio de la disciplina Se intentan algunos aportes personales Expresa sus ideas con claridad, en general y utiliza adecuadamente las convenciones de la lengua	Algunas ideas se desarrollan en forma completa. Algunas ideas no están conectadas entre sí. Utiliza solo en algunas ocasiones, vocabulario propio de la disciplina Presenta algunos problemas en su expresión escrita tales como errores ortográficos, gramaticales y de redacción	Las ideas no están desarrolladas. Las ideas se desarrollan en forma errónea o incompleta. No utiliza vocabulario propio de la disciplina. Se observan numerosos problemas de escritura tales como errores ortográficos y gramaticales, redacción pobre.